

Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg,
Anke Grotlüschen (Hrsg.)



Das mitwissende Um-
feld von Erwachsenen
mit geringen Lese- und
Schreibkompetenzen

Ergebnisse aus der
Umfeldstudie

WAXMANN

Alphabetisierung und Grundbildung

herausgegeben vom
Bundesverband Alphabetisierung
und Grundbildung e.V.



Band 12

Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg, Anke Grotluschen
(Hrsg.)

Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen

Ergebnisse aus der Umfeldstudie



Waxmann 2016
Münster • New York

Das diesem Ergebnisband zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W138000 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Alphabetisierung und Grundbildung, Band 12

hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

ISSN 1865-1623

Print-ISBN 978-3-8309-3468-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8468-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbek, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Editorial.....	7
Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung	11
<i>Anke Grotlüschen</i>	
Mitwissende und Unterstützende von Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz.....	35
<i>Wibke Riekmann</i>	
Methodologische Herausforderungen.....	51
<i>Klaus Buddeberg</i>	
Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie.....	61
<i>Klaus Buddeberg</i>	
Typen von Mitwisserschaft.....	79
<i>Wibke Riekmann</i>	
Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld.....	107
<i>Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg</i>	
Belastung durch das Mitwissen.....	131
<i>Klaus Buddeberg</i>	
Einstellungen zu Literalität	145
<i>Wibke Riekmann, Christopher Stammer</i>	
Informationskampagnen und ihre Bekanntheit unter Erwachsenen.....	163
<i>Klaus Buddeberg, Sophie Veitz</i>	
Das berufliche Umfeld Eine Studie der Stiftung Lesen zur Wahrnehmung von Beschäftigten mit Lese- und Schreibschwierigkeiten durch Vorgesetzte und Kolleg/inn/en	179
<i>Simone C. Ehmig, Lukas Heymann</i>	
Handlungsempfehlungen.....	199
<i>Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg</i>	
Anhang A: Interviewleitfäden	207
Anhang B: Liste der Interviews	211
Anhang C: Fragebogen der Repräsentativbefragung	214
Autorinnen und Autoren	232

Editorial

Die *Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten* markiert einen Perspektivwechsel in der Literalitätsforschung. Sie knüpft an die Erkenntnis an, dass Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben häufig auf Unterstützungspersonen in ihrem beruflichen oder privaten Umfeld zurückgreifen. Das Umfeld hilft dabei, mit Lese- und Schreibanforderungen im Alltag zurechtzukommen. Wir betrachten hier insbesondere das „mitwissende Umfeld“, also diejenigen Personen, die in die Lese- und Schreibproblematik eingeweiht sind, die also davon wissen – mithin „Mitwissende“ sind.

Allerdings war das Wissen über die Struktur der Unterstützung, über die Motive, den Erfolg oder Misserfolg und auch über Lernprozesse im und durch das Umfeld bisher begrenzt. Die Umfeldstudie konnte hier einen ersten Schritt in eine neue Forschungsrichtung vornehmen und zwar durch den Perspektivwechsel von den Personen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, hin zu deren Umfeld. Von entscheidender Bedeutung für die inhaltliche Tragfähigkeit erwies sich die Möglichkeit, im Rahmen der Umfeldstudie eine umfangreiche qualitative und eine hamburgweit repräsentative quantitative Teilstudie zu realisieren.

Die Umfeldstudie wurde an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg am Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen durchgeführt und inhaltlich verantwortet durch Prof. Dr. Anke Grotluschen, Dr. Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg. Da für das Projekt noch keine etablierte theoretische Fundierung vorlag, bedeutete die inhaltliche Entwicklung der Erhebungsinstrumente teilweise wissenschaftliches Neuland. Dabei konnte in regelmäßigen Abständen dankenswerterweise die Expertise des gesamten Arbeitsbereichs einbezogen werden.

Den Paradigmenwechsel, den die Umfeldstudie durch ihre Hinwendung zum Umfeld von Betroffenen im Rahmen der Literalitätsforschung markiert, beschreibt Anke Grotluschen im einleitenden Beitrag („Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung“). Dabei bezieht sie auch die große zeitgeschichtliche Rahmenhandlung von Migration und Flucht und deren Herausforderungen an die Erwachsenenbildung mit ein. Der theoretischen Einbettung widmet sich Wibke Riekmann im anschließenden Beitrag („Mitwissende und Unterstützende von Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz“). Sie setzt sich ausführlich mit zentralen Begrifflichkeiten der Studie auseinander, sowohl hinsichtlich Literalität als auch in Bezug auf Netzwerke und das persönliche Umfeld.

Die Studie hat stark explorativen Charakter und stellt somit besondere methodologische Anforderungen an die Entwicklung der Erhebungsinstrumente. Klaus Buddeberg beschreibt diese methodologischen Herausforderungen und skizziert dabei den triangulativen Charakter der Studie („Methodologische Herausforderungen“). Die Studie wurde als Triangulationsstudie mit einer umfangreichen qualitativen und einer umfangreichen quantitativen Teilstudie umgesetzt. Der Ergebnisteil dieses Bandes geht zunächst auf die Hauptergebnisse dieser beiden Teilstudien ein. Klaus Buddeberg stellt dabei die quantitativen Hauptergebnisse vor („Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie“), im Anschluss daran diskutiert Wibke Riekmann die Typologie des Mitwissens, also die verschiedenen Ausprägungen von Interaktions-

mustern im Verhältnis von betroffenen und mitwissenden Personen („Typen von Mitwisserschaft“).

Die sich anschließenden Beiträge führen die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Teilstudie zusammen und erweitern so die Perspektiven auf die behandelten Sachverhalte. Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg stellen und beantworten die Frage, welche Arten von Lehren und Lernen aber auch von Unterstützung jenseits von Lehren und Lernen sich im Miteinander von Betroffenen und Mitwissenden realisieren („Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld“). Es wird deutlich, dass das Umfeld neben der Vermittlung in nonformale Weiterbildung auch eine Reihe kreativer informeller Lernsettings entwickelt. Der Übergang vom informellen und vom nonformalen Lernen in den Bereich der formalen Weiterbildung lässt sich im Datenmaterial jedoch nicht nachzeichnen.

Klaus Buddeberg geht der Frage nach, in welchem Maße sich Mitwissende durch die Situation des Mitwissens belastet fühlen („Belastung durch das Mitwissen“). Die gesellschaftlichen Einstellungen zu Literalität betrachten Wibke Riekmann und Christopher Stammer („Einstellungen zu Literalität“). Ob und in welchem Maße frühere und aktuelle Informationskampagnen unter Erwachsenen bekannt sind, stellen Klaus Buddeberg und Sophie Veitz in einem gemeinsamen Beitrag dar („Informationskampagnen und ihre Bekanntheit unter Erwachsenen“).

Wir freuen uns, dass wir Simone Ehmig und Lukas Heymann zu einem Beitrag über eine aktuelle Studie der Stiftung Lesen gewinnen konnten („Das berufliche Umfeld“). Die SAPfA-Studie¹ erforschte das Umfeld von Erwachsenen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, mit besonderem Fokus auf das betriebliche Umfeld.

Was folgt aus den Ergebnissen der Umfeldstudie für die Praxis? Ein Kapitel mit Handlungsempfehlungen schließt den Band inhaltlich ab. Der Anhang enthält eine Dokumentation der Erhebungsinstrumente und eine Übersicht über die geführten Interviews.

Eine umfangreiche Studie wie diese ist nicht möglich ohne eine Vielzahl von Personen, denen wir zu Dank verpflichtet sind.

Wir danken unseren insgesamt 30 Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern für kumuliert fast 21 Stunden ihrer Zeit, die sie uns für die qualitativen Interviews zur Verfügung gestellt haben. Bei den ersten Feldzugängen waren uns Hamburger Beschäftigungsträger behilflich, für deren Unterstützung wir danken. Bei der Durchführung der Interviews konnten wir auf die Mitarbeit von Maria Mamaeva zurückgreifen. Die Aufgabe, die Interviews zu transkribieren, übernahmen Kirsten Vittali, Maria Mamaeva, Nina Müller und Christopher Stammer.

Simone Ehmig und Lukas Heymann, die die SAPfA-Studie der Stiftung Lesen durchführten und die zentralen Ergebnisse in diesem Band präsentieren, danken wir für den überaus kollegialen Austausch. Dem CurVe-Projekt unter Leitung von Monika Tröster und Ewelina Mania sowie dem Diakonischen Werk Hamburg danken wir für die Möglichkeit einer Pre-Testung von „Mitwisser-Fragen“. Bei der Realisierung der telefonischen Repräsentativbefragung wurde das Projekt unterstützt

1 SAPfA: Sensibilisierung von Arbeitnehmer/inne/n für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen.

vom Befragungsinstitut Info GmbH mit Sitz in Berlin, namentlich durch Dr. Holger Liljeberg und Sindy Krambeer. Dem Medienzentrum der Fakultät – besonders Ralf Appelt und Manfred Steger – danken wir für die Layoutarbeiten an der Broschüre zur Umfeldstudie.

Unser Dank gilt nicht zuletzt dem Projektträger beim DLR und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung in Person von Peter Munk, Thomas Bartelt, Thomas Deutsch und Manfred Faas.

Caroline Euringer hat die Beiträge inhaltlich sorgfältig, kritisch und konstruktiv gegengelesen und die Publikation durch ihre Kommentare, Rückfragen und Anregungen inhaltlich sehr stark bereichert. Kirsten Vittali hat das Lektorat des Bandes übernommen – sie hat dies bereits in der Vergangenheit für mehrere Publikationen dieser Reihe getan und gilt beim Lektorat für Publikationen unseres Arbeitsbereichs als absolut alternativlos. Seitens des Verlags konnten wir auf die ebenfalls bewährte Zusammenarbeit mit Beate Plugge zurückgreifen.

Prof. Dr. Peter Faulstich danken wir für seine kritische und wohlwollende Kommentierung unseres Forschungsansatzes.

Hamburg, im März 2016

Klaus Buddeberg, Anke Grotluschen und Wibke Riekmann

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung

Anke Grotlüschen

*„This poses a problem throughout Europe:
The need exists but it is difficult to stimulate the demand.“*
(ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illétrisme 2003, S. 33)
*„Die Sache hat nur einen kleinen Haken. Der Analphabet ist nie zur Stelle,
wenn von ihm die Rede ist.“*
(Lob des Analphabeten, Rede von Hans Magnus Enzensberger 1985)

1. Aufgaben der Erwachsenenbildung im Bereich der Grundbildung hinsichtlich Flucht und globaler Krisen

Es kann kaum sinnvoll sein, in Zeiten von Flucht und Asyl über das mitwissende Umfeld im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zu schreiben, ohne auf die neue gesellschaftliche Lage einzugehen, denn vor dem Hintergrund der Zuwanderung von Geflüchteten nach Deutschland stellen sich für die Erwachsenenbildung besondere Herausforderungen. Für neue Anforderungen wird die Erwachsenenbildung über Jahre bewährte, aber auch neue Antworten geben müssen. Die nachfolgende Aufstellung versucht, die Diskussionspunkte zu systematisieren und zu kontextualisieren, um die Bandbreite der Thematik zu verdeutlichen.

1.1 Professionalisierung und Institutionalisierung

Die Diskussion um Alphabetisierung und Grundbildung weist seit Langem darauf hin, dass mit nebenberuflichen Lehrkräften, die mehrheitlich nur einen Kurs leiten, keine zielführende Alphabetisierung zu erwarten ist. Dasselbe gilt für den Deutschunterricht. So wichtig die schnelle Hilfe derzeit ist, so entscheidend ist eine Institutionalisierung auf professionellem Niveau. Dazu sind die Zusatzqualifizierungen, die Stellensituation, die Einweisung von Ehrenamtlichen und die institutionelle Zuordnung von Bedeutung.

Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Zusatzqualifizierung Alphabetisierung

Die Nachfrage nach qualifizierten Kräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache (DAZ/DAF) ist groß. Das Personal wechselt derzeit zudem aus der Erwachsenenbildung in besser dotierte Stellen z.B. in Schulen oder in der Sozialarbeit. Grundsätzlich sehen die Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich DAF/DAZ und die Zusatzqualifizierung Alphabetisierung (ZQA) eine modulbasierte Qualifizierung von Lehrkräften vor. Gegenwärtig sind die-

se Anforderungen für die Lehrtätigkeit durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) aus- oder herabgesetzt. Diese Aussetzung bzw. Herabsetzung der formalen Voraussetzung ist kritisch zu bewerten und als De-Professionalisierung zu thematisieren.

Weiterbildungslehrkräfte

Schulen fordern in der gegenwärtigen Situation mehr Lehrkräfte, Kommunen fordern Sozialarbeiter/innen. Analog müssen Grundbildungszentren und die Anbieter von Sprachkursen dringend eine bessere Struktur für die Beschäftigung von angestellten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und von Weiterbildungslehrkräften schaffen.

Schulung von Ehrenamtlichen

Ehrenamtliche, die sich im Bereich Flucht und Asyl engagieren möchten, benötigen fundierte Informationen über rechtliche Fragen zum Asylrecht und die entsprechenden Verfahrensabläufe. Sie sollten umfassend und aktuell über kommunale und regionale Anlaufstellen informiert sein und auch hinsichtlich der Haltung gegenüber Geflüchteten Reflexionsräume finden. Seminare für Ehrenamtliche sind eine originäre Aufgabe der Erwachsenenbildung.

Grundbildungszentren mit oder ohne Aufgaben im Bereich Flucht und Asyl?

Die an vielen Orten neu entstehenden Grundbildungszentren (GBZ) haben die Chance, die Koordinierungsaufgaben hinsichtlich Didaktik, Übergänge in formale Formate der Erwachsenenbildung sowie beruflicher Nachqualifizierung zu koordinieren. Damit hätte die Erwachsenenbildung einen Ort und Ansprechpartner/innen für den Themenbereich. Die GBZ müssen daher konzeptionell klären, ob und wie sie für geflüchtete Menschen aktiv werden wollen und wie sie sich zu den Sprachbereichen ihrer Träger ins Verhältnis setzen wollen.

1.2 Didaktik

Meso- und mikrodidaktische Fragen stellen sich hinsichtlich des konkreten Angebots. Nonformales Kursgeschehen, informelles Mentoring (auch durch Mitwissende), aber auch formale nachholende Bildungsabschlüsse müssen in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Erstellung, Beurteilung und Verbreitung angemessener didaktischer Materialien sind auch im Zuge der Open Educational Resources (OER) entscheidend für qualitativ hochwertigen und daher effizienten Unterricht.

Binnendifferenzierung oder getrennte Kurse?

Grundsätzlich ist zu überlegen, ob man der Problematik der geringen Teilnehmerszahlen in Alphabetisierungskursen entgegenwirkt, indem Alphabetisierung von Menschen mit deutscher Erstsprache und einer anderen Erstsprache als Deutsch binnendifferenziert unterrichtet werden können. Einerseits ist dies eine didaktische Frage, andererseits eine Frage der Kursgröße. In ländlichen Regionen kann das gemeinsame Unterrichten eine Chance darstellen, um Kurse regelmäßig stattfinden zu lassen.

Materialien und Ressourcen

Auch wenn in kurzer Zeit eine große Zahl von Erwachsenen mit der deutschen (Schrift-)Sprache vertraut gemacht werden soll, ist eine sorgfältige Abwägung der zu verwendenden Materialien geboten. Die Erwachsenenbildung muss hier qualifiziert Stellung beziehen, etwa im Verhältnis zum stark diskutierten Thannhauser Modell.

Die Frage, welche Lehrwerke für den Sprachunterricht vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zugelassen sind, welche es darüber hinaus gibt (www.ich-will-deutsch-lernen.de), welche von den Ministerien vorgehalten werden (app: Ankommen, app: Zanzu der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung), welche aus kommerziellen Gründen oder aus Bürgerinitiativen entstehen und wie diese Materialien eingesetzt werden können, muss durch die Erwachsenenbildung begleitet und eingeschätzt werden.

1.3 Sprachliche und politische Grundbildung

Sprach- und Deutschpropädeutika – also Unterrichtsangebote, die auf den Einstieg in den Integrationskurs vorbereiten – können als Angebot von Ehrenamtlichen eine Lücke füllen, müssen aber entsprechend gewichtet werden. Die Einstiegsvarianten und Integrationskursvarianten vervielfältigen sich derzeit, so dass eine bessere Systematisierung notwendig wird. Bei aller Berücksichtigung des Sprachenlernens darf aber die Frage der politisch-kulturellen Grundbildung nicht vergessen werden. Das betrifft Geflüchtete, aber gleichermaßen die Bevölkerung der Aufnahmeländer.

Sprachpropädeutika

Die Wartezeit auf einen Integrationskurs könnte mit sprachpropädeutischen Kursen überbrückt werden. Für die Träger der Erwachsenenbildung könnte es bedenkenswert sein, vor offiziellen Deutschkursen eine Phase von Lernen ohne Leistungsaspekt in Form von Propädeutika zu ermöglichen, um einen zwanglosen aber sozial integrierten Kontakt zur deutschen Sprache zu ermöglichen.

Quereinstieg in den Integrationskurs

Die Öffnung von Integrationskursen für Personengruppen ohne den entsprechenden Asylstatus wird diskutiert. Ein Vorteil liegt in der Chance, möglichst rasch das im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) definierte Niveau B1 zu erreichen, das für den Zugang zur Berufsausbildung erforderlich ist.

Politische Grundbildung

Reicht es aus, Geflüchteten ein mehrsprachiges Grundgesetz auszuhändigen? Politische Grundbildung adressiert Geflüchtete – aber nicht minder die bereits in Deutschland lebende Bevölkerung. Wie kann politische Erwachsenenbildung dazu beitragen, Ursachen und Struktur globaler Fluchtbewegungen zu begreifen und rechtsextreme Tendenzen einzudämmen?

1.4 Berufliche Bildung und Hochschulen

Mit Eintritt in einen Beruf ist die Chance gegeben, dass Geflüchtete die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung in Deutschland positiv beeinflussen, statt sie zu belasten. Sie können eine Chance darstellen, mit einer alternden Gesellschaft umzugehen, Mangelberufe vor allem im Infrastrukturbereich aufzufüllen und insgesamt durch ihr Einkommen zur Binnennachfrage beitragen. Allerdings bedarf es dazu einer erfolgreichen Einmündung, die durch Berufsbildung, berufsbezogenes Deutsch und Studienmöglichkeiten zu gestalten ist. Das Ziel dabei ist jedoch nicht, geflüchtete Menschen nach drei Jahren in ihre Herkunftsländer zurückzuschicken. Es muss vielmehr darum gehen, sie zu integrieren und mitsamt Familie hierzubehalten.

Arbeitsaufnahme und berufliche Bildung im *konsekutiven Modell* oder im *kombinierten Modell*

Es zeigt sich, dass viele Geflüchtete offenbar erst einmal unter dem Druck stehen, Geld zu verdienen. Das kann der Aufgabe geschuldet sein, die Familien zu versorgen, geliehene Beträge zurückzuzahlen oder Angehörigen ihrerseits die kostenintensiven Passagen der Flucht zu finanzieren. Dabei kommt es offenbar dazu, dass die schlechter entlohnten Ausbildungen für Geflüchtete wenig attraktiv scheinen. Das ist jedoch nicht als mangelnde Bildungs- oder Leistungsbereitschaft zu interpretieren, sondern vielmehr als verantwortliches Handeln gegenüber Dritten. Hier steht zur Debatte, inwiefern die Geltungsdauer der „Vorrangprüfung“ ausgesetzt oder verkürzt werden kann und sollte. Geflüchtete dürfen nach drei Monaten Arbeit aufnehmen, allerdings nur solche, für die keine Deutschen oder EU-Bürger/innen zur Verfügung stehen. Diese Regelung endet derzeit nach 15 Monaten, erst dann erreichen Geflüchtete realistisch einen Zugang zum Arbeitsmarkt der Hilfstätigkeiten. Es wird äußerst kontrovers diskutiert, wie diese Regelung zukünftig zu gestalten ist. Damit einher geht die Diskussion um den Mindestlohn.

Längerfristig ist dennoch zu erwarten, dass Geflüchtete in hohem Maße berufliche Zertifikate anstreben werden, sobald sich ihre Bleibeperspektive stabilisiert. Die berufliche Qualifizierung (SGB II/III), Teilqualifizierung und Nachqualifizierung werden somit für eine wachsende Personengruppe ermöglicht werden müssen. Dabei wird kontrovers diskutiert, ob das bisher dominierende *konsekutive Modell* (erst Sprachunterricht, dann berufliche Qualifizierung) zuträglich ist, oder ob ein *kombiniertes Modell* (sprachliche Bildung während der beruflichen Qualifizierung) zu bevorzugen ist. Die Debatte ist hochgradig strittig.

Weiterhin ist strittig, wie die Zahl der beruflich qualifizierten Flüchtlinge und die Zahl der allgemein gebildeten (als Studierende oder Hochschulabsolvent/inn/en geflüchteten) jungen Erwachsenen einzuschätzen ist. Die bisher als gering eingeschätzte Zahl der beruflich Qualifizierten liegt eher an der deutschen Besonderheit des dualen Berufsbildungssystems. Die Berufswünsche junger Geflüchteter, die sich eher auf das hochschulische Segment richten, werden teils als Verkennen des respektierten Sozialstatus deutscher Berufsausbildungen interpretiert. Dabei ist aber derzeit auch zu beobachten, dass manch ein syrischer Bankhaus-Trainee heute in ein Praktikum im Sägewerk eingeladen wird und ihm dann angetragen wird, die vermeintliche Gleichwertigkeit der Bau- und Holzberufe mit dem Finanzdienstleistungssektor doch zu begreifen. Hier werden Bildungs- und Berufsaspirationen junger Menschen

systematisch degradiert; daraus resultierende Kränkungen, Lernwiderstände und Ausbildungsabbrüche sind nur die logische Folge.

Berufsbezogenes Deutsch

Der durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfond (ESF) geförderte Bereich „Berufsbezogenes Deutsch“ erhält dann besondere Bedeutung, wenn Geflüchtete im Rahmen von Integrationskursen oder davon unabhängigen Sprachkursen das allgemein geforderte Sprachniveau erreicht haben, aber am Arbeitsplatz mit fachsprachlichen Anforderungen konfrontiert sind, die über die bis dahin durchlaufenen Kurse nicht adressiert wurden.

Dabei ist weiterhin festzustellen, dass auch Betriebe im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung berufsbezogene Deutschangebote vorhalten, die nicht durch die öffentliche Hand finanziert werden.

Kontakt zum Hochschulwesen

Verschiedene Hochschulen erproben Möglichkeiten, studienberechtigte Geflüchtete an die Hochschule heranzuführen, um gegebenenfalls den Einstieg in ein reguläres Studium zu erleichtern. Der Beitrag, den die Erwachsenenbildung hierzu leisten kann, ist zu diskutieren. Das gilt auch für die Silent Universities als Plattformen zum akademischen Wissensaustausch zwischen der Öffentlichkeit einerseits und Flüchtlingen und Asylsuchenden andererseits, die auf Grund ihrer Fluchtgeschichte und sprachlicher Barrieren bislang keine akademische Arbeit in Deutschland ausüben können.

Die Bearbeitung von Aufgaben der Flüchtlingsintegration und von Grundbildungsbedarfen sowie die Diskussion um Haltungen und Aufgaben des mitwissenden Umfelds werden nun in einem Theorierahmen vorgestellt, der nicht das Individuum oder die Institution, sondern das soziale Netzwerk fokussiert. Damit wird das Paradigma der Adressatenforschung, das sich vollständig auf das Individuum oder Subjekt konzentriert, überschritten. Zugleich wird das Paradigma der Programm- und Institutionenforschung lediglich gestreift. Das Kennzeichen der Hamburger Umfeldstudie ist, dass sie auch das private, familiäre, nachbarschaftliche und freundschaftliche Umfeld beleuchtet. Betrieb, Beruf und soziale Dienste haben eine hohe Bedeutung. Die parallel verlaufene SAPfA-Studie (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015) hat sich hingegen ausschließlich auf die Sicht der Betriebe, des Kollegiums, der Vorgesetzten und der Inhaber/innen konzentriert und hat als empirisches Feld auch ausschließlich diejenigen Branchen herangezogen, in denen laut leo. – Level-One Studie (leo.-Studie) ein hohes Aufkommen von funktionalem Analphabetismus zu erwarten war (vgl. Grotlüschen 2012). Die Hamburger Umfeldstudie nimmt sich hingegen eine Großstadt mit all ihren Facetten vor. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Adressat/inn/en der Grundbildung sich in Städten etwas häufiger finden als im ländlichen Raum (vgl. Riekmann 2012). Weiterhin verlagern wir den Fokus von den Adressat/inn/en selbst auf die sie umgebenden Anderen, weil diese bei Weiterbildungsentscheidungen eine ganz erhebliche Rolle spielen (vgl. Grotlüschen und Beier 2008). Die klassische Netzwerkforschung verweist seit Langem auf die Eigenarten der Verbindungen in sozialen Gruppen, allerdings wurden ältere Theoreme teilweise substanziell wiederbelebt durch das Aufkommen sozialer Medien.

2. Theorien sozialer Netzwerke und ihre Bedeutung für die Grundbildung

Die Forschung zu sozialen Netzwerken ist nicht erst in der Erwachsenenbildung oder gar Alphabetisierung entstanden und sie reicht auch durchaus einige Dekaden zurück. Dabei waren die Netzwerktheorien handlungsleitend für die Erfindung der Umfeldstudie, nicht jedoch deren Fragestellungen. Netzwerktheorien konzipieren die Art der Zusammenhänge von Individuen oder Akteuren. Die Umfeldstudie konzipiert das Umfeld ebenjener Akteure, verlagert den Fokus also weg von einem Zentrum (Individuum), das mit anderen durch Netzwerkkanten verbunden wäre. Stattdessen wird das Umfeld dieses Individuums in den Blick genommen.

Vorab ist jedoch zu klären, was die Netzwerktheorie beiträgt, um die Fragen des Umfelds genauer zu bearbeiten. Dabei sind berühmte Theoreme wie die der *Strength of Weak Ties*, das *Small World Theorem* und die Unterscheidung des Sozialkapitals in *Bridging and Bonding Capital* zu skizzieren.

2.1 *Weak Ties, Small World* und *Bridging/Bonding Capital*

Die Erwachsenenbildung nutzt einerseits Netzwerktheorien, andererseits Kapital-sortentheorien. Der Tübinger Erwachsenenbildner Bernhard Schmidt-Hertha bedient sich des Humankapitalansatzes und ergänzt ihn um Theorien des Sozialkapitals (vgl. Schmidt 2009). Die Theoreme von Pierre Bourdieu, Robert D. Putnam und Peter Alheit platziert er auf der Makroebene, während James S. Coleman und Mark S. Granovetter aus der Perspektive der Mikroebene herangezogen werden. Die Makroebene stellt dabei dar, inwiefern Gesellschaften von reziproken Sozialkapitalbeziehungen profitieren und welcher Art die dadurch gezogenen Abgrenzungen sind. Die Mikroebene richtet sich auf die Sozialbeziehungen der Einzelnen. Deutlich vor den genannten Theoremen wurde jedoch die sogenannte Small-World-Theorie entwickelt, die einen genaueren Blick lohnt. Sie ist in Zeiten sozialer Medien zu neuem Glanz gekommen, aber die zugehörige Forschung hat auch deutliche Schattenseiten hervorgebracht. Diese sind durchaus bedeutungsvoll für die Analyse des Umfelds funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten.

Small-World-Theorie (Milgram 1967)

Vereinfacht gesagt drückt das berühmte Small-World-Theorem die Annahme (!) aus, dass in modernen Gesellschaften der Kontakt von einem sozialen Akteur zu einem beliebigen anderen sozialen Akteur über weniger als sechs Ecken aus gemeinsamen Bekanntschaften herzustellen sei. Neue Dynamik bekam das Theorem durch eine eher jüngere Publikation. Der Physiker Albert-László Barabási stellt 2003 unter dem Buchtitel *Linked – How everything is connected to everything else and what it means for business, science and everyday life* (Barabási 2003) neuere netzwerktheoretische Erkenntnisse zur Diskussion. Vor allem seien biologische Organismen, Terrornetzwerke oder Cocktailparties sich strukturell ähnlicher als vermutet. Das Buchkapitel „Six degrees of separation“ weist auf die Small World Theorie der späten 1960er hin, nach der jeder Mensch über sechs Ecken mit jedem anderen ver-

bunden sei. Das Theorem fasziniert bis heute, ist aber derzeit deutlich differenziert und insgesamt nicht belegbar. Deutlich wird vor allem, dass zwischen Teilen der Gesellschaft undurchdringbare und unsichtbare Barrieren bestehen, an denen die Verknüpfungen dann doch scheitern. Das Grundexperiment von Milgram bestand 1967 aus in den USA versandten Informationspaketen an 60 Personen (ebenfalls in den USA), die über weite Entfernungen dafür sorgen sollten, dass das Paket bei einer vorher festgelegten Zielperson ankam, die ihnen aber nicht persönlich bekannt war. Die Aufgabe lautete, das Paket an eine Person zu senden, bei der die Wahrscheinlichkeit höher war als bei sich selbst, dass sie die Zielperson kennen könnte. So stellte sich heraus, dass bei etwa sechs Kontakten das Ziel erreicht war. Allerdings gibt es bei diesem Experiment offensichtlich Schwund, also nicht eingegangene Pakete. Wie es möglich ist, daraus dann die These aufzustellen, dass durchschnittliche Amerikaner/innen miteinander über durchschnittlich sechs Ecken verbunden seien, bleibt offen. Noch deutlicher wird die Grenze dieser Experimente bei Replikationsstudien derselben Forschungsgruppe und insbesondere dann, wenn die Ausgangs- und Zielpersonen unterschiedlichen ethnischen Gruppen angehören. Mit dieser Experimentalform ist das Theorem schlicht nicht beweisbar (weil zum Beweis ja sämtliche Sendungen in weniger als sechs Ecken bei den Zielpersonen eingehen müssten). Deutlich wird aber erstens, dass die Vernetztheit der sozialen Welt doch immens ist und zweitens, dass zwischen den Netzen einander ähnlicher sozialer Gruppen eher spärliche Übergänge zu finden sind. Bezieht man das Ganze auf funktionalen Analphabetismus, ist zunächst anzunehmen, dass die Betroffenen in weniger als sechs Ecken aufzufinden sein müssten. Weiterhin ist aber deutlich, dass dies nur für Netzwerke gelten kann, die den Betroffenen soziostrukturell ähnlich sind.

Suchen also Akademiker/innen in ihren sozialen Netzwerken, werden sie zu dem Schluss kommen, dass die Zahl von 7,5 Millionen doch völlig übertrieben sein müsse, weil sich gar niemand findet. Suchen allerdings Beschäftigte des zweiten Arbeitsmarktes in ihren sozialen Netzwerken, finden Sie um deutlich weniger als sechs Ecken hinweg Betroffene. Das Problem ist dann aber, dass innerhalb dieser Sozialstruktur nicht unbedingt soziales Kapital vorliegt, das zur Überwindung des funktionalen Analphabetismus zum Einsatz kommen kann.

***The Strength of Weak Ties* (Granovetter 1973)**

Wie wichtig gerade die weniger dichten Verbindungen sind, hat Granovetter in den frühen 1970er Jahren postuliert. Er unterscheidet starke und schwache Verbindungen (*strong and weak ties*) entlang der Dauerhaftigkeit, Intimität und Intensität sowie dem Austausch von Leistungen. Starke Verbindungen sind beispielsweise familiäre Beziehungen. Diese wiederum stellen sogenannte geschlossene Netzwerke dar, in der alle mit allen bekannt sind. Darum bringen die Mitglieder einander keine neuen Informationen.

Die schwachen Verbindungen hingegen sind von größerer Entfernung, oft sind diese Personen sich untereinander nicht bekannt. Sie können Branchen, Fakultäten, Generationen, Städte und Fachgebiete überschreiten, damit sind sie offene Netzwerke. Sie tragen zu einem Informationsaustausch bei, dies betrifft auch die Verbreitung von Stellenanzeigen, Beratungsangeboten oder Weiterbildungsmöglichkeiten, die Gewinnung von Kundschaft, Mitstreitenden oder Teilnehmenden.

Während die Wirkung und Bedeutung von engen Bindungen lange bekannt war, hob Granovetter somit vor allem die Bedeutung der *weak ties* hervor.

Für die mesodidaktische Ebene wäre festzuhalten, dass sich die Bildungsträger in ihren organisationalen Netzen in der Regel kennen, also geschlossene Netzwerke mit *strong ties* ausbilden. Dasselbe gilt für Beschäftigungsträger und die Wohlfahrts-pflege. The *strength of weak ties* zu nutzen bedeutet dann, dass über die geschlossenen Netzwerke hinaus neue Partner/innen gewonnen werden müssen, um den Weg zu gering literalisierten Erwachsenen und ihrem Umfeld zu finden. Dabei muss aus der (oft als bildungsbürgerlich kritisierten) Sozialschicht der klassischen Bildungsträger hinausgedacht und gehandelt werden.

Vertrauen und Normen (Coleman 1988)

Sozialkapital in mikrosoziologischer Perspektive (vgl. Coleman 1988) beruht zudem auf *gegenseitigem Austausch* und vor allem auf dem *Vertrauen*, dass die Beziehung nicht einseitig verläuft. Insofern unterliegen die Beziehungen Erwartungen, Verpflichtungen und Normen – und sie erlauben bessere Informationszugriffe als im Einzeldasein. Diese können, auf funktionalen Analphabetismus bezogen, einerseits die Norm setzen, dass man eigenständig zu schreiben habe respektive dieses zu lernen habe. Die Normen können aber auch beinhalten, dass das Schreiben nicht so relevant sei, solange das Geben und Nehmen ausgeglichen ist. Letzteres ist bei der SAPfA-Analyse durchaus zutage getreten (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015). Diese gut gemeinte Haltung der Unterstützenden, die m. E. als naive Ressourcenorientierung zu bezeichnen ist, enthält den Betroffenen die Motive vor, sich aus der misslichen Lage herauszuarbeiten.

***Bridging and Bonding Capital* (Putnam 1993)**

Der Politikwissenschaftler Robert D. Putnam betrachtet soziales Kapital als Gesellschaftsressource und betont somit die volkswirtschaftlichen Effekte zivilgesellschaftlichen Engagements. Er unterscheidet *bridging* und *bonding social capital* (überbrückendes und bindendes soziales Kapital), wobei letzteres bedeutet, sich mit Personen zu verbinden, die einem in soziodemografischen Merkmalen und Lebensgewohnheiten ähnlich sind. Ersteres – das *bridging capital* – besteht aus Verbindungen zu Personen anderer Merkmalsbündel. Das *bonding social capital* ist soziologisch gesehen notwendig, um Gesellschaften zusammenzuhalten. Tatsächlich hat die Zurückbindung an das eigene soziale Milieu bei Bessergestellten eine Distinktionswirkung und bei sozial niedrig stehenden Klassen eine Ausgrenzungswirkung. Es stabilisiert somit die Innenbeziehung der sozialen Gruppe, nicht zuletzt auch deren solidarisches Handeln. Andererseits ist für die gesellschaftliche Mobilität ein Anteil an *bridging capital* ertragreicher. Auf das mitwissende Umfeld bei funktionalem Analphabetismus bezogen bedeutet das, dass die zurückbindende Kraft von Familie und Sozialmilieu möglicherweise sogar Weiterbildungshindernde Effekte hat. Diese Art des Mitwissens kann sich insofern nicht etwa unterstützend, sondern paternalistisch auswirken. Andererseits sind überbrückende Kontakte, etwa mit Beratungsstellen, von nicht zu überschätzender Bedeutung. Sie ungenutzt zu lassen, heißt individuelle, aber auch gesellschaftliche Nachteile in Kauf zu nehmen.

2.2 Arten und Grade des Mitwissens

Die Netzwerktheorie besagt nun aber (wie oben ausgeführt), dass es im Umfeld nicht nur ermutigende Bekanntschaften gibt (engl. *bridging*), sondern auch solche, die die Selbstständigkeit Betroffener eher unterbinden (engl. *bonding*, vgl. Putnam 2001). Es gibt also mehrere *Arten des Mitwissens*.

Zudem ist der *Grad des Mitwissens* offen: Wenn es laut Barbara Nienkemper und Franziska Bonna (2010, S. 217f.) ein *partielles Outing* gibt, wird es auch ein *partielles Mitwissen* geben: Man ahnt, es könnte etwas im Argen liegen, aber weiß es nicht genau. Man ist gewohnt, Betroffenen die Formulare abzunehmen, aber denkt nicht daran, dass ihre Schreibkompetenz dadurch schlechter und schlechter wird. Und man weiß nicht, dass es ich-will-lernen.de und das ALFA-Telefon gibt, bei dem auch Mitwissende Information und Beratung finden.

2.3 Mitwissendes Umfeld und doppelte/r Adressat/in der Grundbildung

Bekanntlich ist es ausgesprochen schwierig, Adressat/inn/en zur Weiterbildung zu ermutigen, die Bedeutung des unterstützenden Umfelds ist aber unbestritten. Darauf reagieren die Verantwortlichen auch: Eine Programmanalyse weist auf den in diesem Themenfeld einzigartigen *doppelten Adressaten* der Ankündigungstexte hin (vgl. Schmidt-Lauff und Sanders 2011, S. 14; vgl. Popp und Sanders 2011, S. 48). Das hat System: 63 Prozent der Volkshochschulen nutzen die Ansprache von Multiplikator/inn/en, laden das Umfeld also gezielt ein, unterstützend tätig zu werden (vgl. Ernst und Schneider 2011, S. 274).

Das Mitwissen ist nach der erfolgreichen Einmündung in Weiterbildung zudem wichtig, um die *konsequente Teilnahme* und Lernaktivität zu stabilisieren. Hier sind dichte Netzwerke offenbar hilfreich: „Das Wissen der Teilnehmenden um einen engen Kontakt zwischen Projektverantwortlichen und betrieblichen Betreuern und Betreuerinnen, Mentoren und Mentorinnen sowie die betriebliche Anerkennung der Projektteilnahme fördern die Teilnahmemotivation und Anstrengungsbereitschaft“ (Hilla 2011, S. 30).

3. Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: höheres Niveau des Forschungsstands

Die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, ausgerufen durch Bildungsministerin Johanna Wanka am *Weltalphabetisierungstag* respektive *International Literacy Day*, dem 8. September 2015, setzt auf Ergebnissen zweier Förderlinien auf. Die erste Alfabund-Förderlinie hat bereits weitreichende Forschungsergebnisse erbracht. Die zweite Förderlinie hat auf Arbeitsorientierung und Vernetzung gesetzt.

Die Dekade muss nunmehr das theoretisch und empirisch angedeutete Niveau in die Praxis umsetzen. Das bedeutet auch, dass sich der Blick vom Analphabetismus zur Grundbildung bewegt, einschließlich des erweiterten Themenfelds, der Bildungsformate und festzulegenden Niveaustufen (vgl. Euringer 2015a, 2015b,

2016). Weiterhin wendet sich der Blick von den Adressat/inn/en zum mitwissenden Umfeld. Das erzeugt Sensibilisierungsaufgaben, die derzeit die Aktivitäten der zweiten Alphabund-Förderlinie stark dominieren. Wichtig ist nunmehr aber, bei der Sensibilisierung nicht in alte Muster zurückzufallen. Stereotype werden reproduziert, wenn immer wieder Referenzen aus dem Alpha-Level 1 und 2 herangezogen werden, etwa Interviewpartner/innen aus Kursen oder mitleiderregende Geschichten vom Dasein ohne Buchstaben. Dies entspricht nicht der Mehrheit der Betroffenen (vgl. Grotlüschen, Riekman und Buddeberg 2015).

3.1 Sensibilisierungsfehler überwinden: den Blick schärfen für „Alpha-Level 3“

Die landläufige Konstruktion des funktionalen Analphabetismus führt zur irrigen Annahme, man suche nach Menschen, die keine Wörter schreiben können. Auch die Sensibilisierungen reproduzieren eventuell das gewohnte Bild aus Alphabetisierungskursen (z.B. f-bb 2011, S. 14). Dort aber lernen überwiegend Personen auf Alpha-Level 2 (vgl. AlphaPanel: Lehmann, Maué und Fickler-Stang 2012), also laut leo.-Studie etwa zwei Millionen Menschen (vgl. Grotlüschen und Riekman 2011, S. 4). Darum sucht man oft vergeblich: Der Blick wird zwar geschärft für den Alpha-Level 2, aber nicht für den Alpha-Level 3. Das allerdings widerspricht der Zielsetzung einer über Alphabetisierung hinausreichenden Grundbildung (vgl. UIL 2012, S. 74).

Der Betroffenenkreis auf Alpha-Level 3 ist mit 5,2 Millionen Menschen der zahlenmäßig stärkste, müsste auch am häufigsten auffallen. Allerdings widerspricht die Erfahrung der Datenlage: „Die meisten Befragten [aus Jobcentern, AG] geben an, an ihrem Arbeitsplatz nur ‚hin und wieder‘ oder ‚selten‘ Kontakt mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zu haben“ (Wagner 2011a, S. 256), obwohl fast jede/r dritte Arbeitslose zur Zielgruppe gehört (vgl. Grotlüschen und Riekman 2011, S. 10). Der Widerspruch lässt sich erst dann auflösen, wenn die Sensibilisierung explizit den Alpha-Level 3 ansteuert. Der wiederum ist zu 58 Prozent beschäftigt, und zwar überwiegend im Blue-Collar-Bereich (vgl. Holtsch 2011), oder auch in Ein-Euro-Jobs, wie z.B. das Projekt EQUALS aus einer Befragung von 121 Kursteilnehmenden berichtet (vgl. Wagner 2011b, S. 93). Die relevanten Branchen des ersten und zweiten Arbeitsmarkts sind z.B. Fertigung und Reinigung, aber auch Landwirtschaft, Fracht/Logistik und Gartenbau (vgl. Maué und Fickler-Stang 2011, S. 38; ähnlich Abraham 2010, S. 20).

3.2 Internationale Erfahrungen mit Literalitätsstrategien

Auch in den Level-One-Studien in Frankreich und England zeigt sich: Über die Hälfte der Betroffenen arbeitet, und zwar als Industriearbeiter/in und in gewerblichen Berufen sowie in der Dienstleistung (vgl. Jeantheau 2007a; 2007b, S. 16; DfES 2003; Parsons und Bynner 2007, S. 59; zu Theorie und Strategie in England: Hussain 2010).

Schon die frühen zwei IALS-/ALL-Studien (International Adult Literacy Survey und Adult Literacy and Lifeskills Survey) belegen, dass nationale Strategien erfolgreich sind: Kanada, die Schweiz, die USA und in etwas geringerem Ausmaß Norwegen konnten bereits zwischen 1994 und 2003 sichtbare Verbesserungen ihrer Literalitätswerte erreichen (vgl. Grotluschen und Linde 2007, S. 7). Auch der englische zweite *Skills for Life Survey* zeigt:

- Englischer Entry Level 3 (entspricht Alpha-Level 3): Verbesserung um drei Prozentpunkte (10,8 Prozent 2003 versus 7,8 Prozent 2011).
- Englischer regulärer Level 1 (entspricht Alpha-Level 4): Verbesserung um elf Prozentpunkte (39,5 Prozent 2003 versus 28,5 Prozent im Jahr 2011) (vgl. Harding u. a. 2011, S. 5).

Aus der „Bildung auf einen Blick“ zeigt sich: Ein Land, das seine Erwachsenen-Literalität um ein Prozent steigert, steigert zugleich das Bruttoinlandsprodukt um 1,5 Prozent und die Arbeitsproduktivität um 2,5 Prozent (vgl. OECD 2006, Indikator A10).

Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass in Kanada, Australien und England die Hochzeit der Literalitätsstrategien beendet ist. Die Infrastruktur wird abgebaut, dabei wird möglicherweise auch deutlich, dass zu sehr auf Literacy Centres und zu wenig auf direkten Unterricht gesetzt wurde. Wenn das geschah, dann – so kritische Stimmen – wurde auf zu kurzzeitigen Unterricht von 30 Stunden pro Adressat/in gesetzt, der für eine echte Weiterentwicklung nicht hinreichte.

3.3 Mitwissendes Umfeld und regionale Netzwerke

Frankreich hat bereits vor Jahren eine nationale Strategie mit *regionalen Aktionen* begonnen. Die Regionalität sei ebenso erfolgreich wie der Blick auf arbeitsorientierte Grundbildung anstelle der reinen Alphabetisierung (vgl. ANLCI 2009, S. 17). Zu Grundbildung gehören auch Medienkompetenz und der Erwerb einer Fremdsprache (vgl. Hilla 2011, S. 31).

Die Betroffenen würden sich selbst jedoch kaum als Analphabet/inn/en bezeichnen (vgl. zu geeigneten Begriffen: ABC – Arbeit und Grundbildung zur Chancenerhöhung 2010; Küstermann und Thiessen 2010, S. 15). Darum wird das Feld typischerweise auch über Seitenwege erschlossen, nämlich

- durch den Seitenweg über das mitwissende Umfeld und die Teilnahme an Umfragen, durch die indirekt sensibilisiert wird. Ziel ist die erhöhte, verantwortungsvolle Aufmerksamkeit des Umfelds und die Bereitschaft, Klientinnen und Klienten, Kundinnen und Kunden, Bekannte und Angehörige zur Weiterbildung zu ermutigen und
- durch die Entlastung, indem Tabuisiertes als durchaus existent und legitim formuliert wird. Zu erproben ist, ob Legitimationsmuster wie die subjektiven Vorstellungen von Rechtschreibschwäche oder der neuen Rechtschreibung als Seitenweg dienen können (vgl. Fickler-Stang 2011; Rosenblatt und Bilger 2011, S. 15; Buda 2011).

3.4 Bedeutung des mitwissenden Umfelds in privaten Haushalten

Als Anstöße zur Teilnahme an Grundbildung berichten die Befragten des Alpha-Panels zunächst ihre eigene Initiative (53 %), danach aber Familie (18 %) und Freunde (12 %) oder Partner/in (9 %) (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 23). Arbeitsamt, ARGE und Arbeitgeber rangieren zwischen neun Prozent und 13 Prozent. Das berichtet auch EQUALS: Ebenso stark wie die ARGE und Jobcenter unterstützen die privaten Angehörigen und Freunde (vgl. Ernst und Schneider 2011, S. 275). Das deckt sich mit einer Bremer Repräsentativbefragung bezüglich bevorzugter Beratungspartner/innen bei Bildungsentscheidungen: Eltern, Kollegium, Vorgesetzte, Lebenspartner/in und Freundeskreis werden angesprochen, bevor man eine Beratungsstelle nutzt (vgl. Grotlüschen und Kubsch 2008, S. 49). Dass die so erlebte subjektive Freiwilligkeit auch die Lernbereitschaft verbessert, zeigt die österreichische Erhebung von Monika Kastner 2011 (ähnlich Ludwig 2010).

Über die Mechanismen der Unterstützung im Privathaushalt ist in der Forschung viel zu wenig bekannt. Denn bisher wird lediglich das *Netz rund um die Betroffenen* beforscht, insofern wird vorausgesetzt, dass die Betroffenen bekannt sind (siehe z.B. Eco-Maps in Wagner und Stenzel 2011, S. 65; auch Schneider und Zierold 2011, S. 284). Alternativ wird das Netz ohne die Betroffenen erforscht (a.a.O., S. 288f.). In der hier vorgelegten Untersuchung geht es jedoch tatsächlich um genaueres *Wissen über Mitwissende*, die damit in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Daher zielt die Analyse in Hamburg nicht nur auf die Lebens- und Arbeitswelt, sondern auch auf die privaten Haushalte. Hier ist zu klären, wie Bonding-Effekte in Bridging-Effekte verwandelt werden können, z.B. durch bessere Kenntnis zentraler Zugänge: Nur vier Prozent der AlphaPanel-Befragten berichten vom ALFA-Telefon, 66 Prozent der Befragten kennen ich-will-lernen.de nicht (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 23, 28).

3.5 Mitwissen und Beschäftigung im ersten oder zweiten Arbeitsmarkt

Manchen Betroffenen gelingt es recht gut, Gestaltungsräume aufrecht zu erhalten, wie aus 141 qualitativen Interviews deutlich wird (vgl. Meese und Schwarz 2010, S. 222). Bezogen auf „Arbeit“ weist Pamela Buggenhagen die Vielfalt der Einsatzbereiche aus (2008, S. 17f.). Doch die ALWA-Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) belegt auch, dass Arbeitslosigkeit als Prädiktor mangelnder Lesekompetenz durchschlägt, und zwar bei länger anhaltender Arbeitssuche erkennbar stärker als bei kürzeren Arbeitslosigkeitsphasen (vgl. Wölfel u.a. 2011, S. 5). Ergo sind auch Beschäftigungsgesellschaften bedeutsam.

Multiplikatoreffekte lassen sich auch quantitativ belegen. Allerdings brauchen Netzwerke dafür professionelle Gestaltung, wie die Projekte PAGES und EQUALS zeigen (vgl. PT-DLR 2011). Noch ohne den Förderschwerpunkt auf die Erreichbarkeit der Adressat/inn/en zu richten, konnten die bisherigen Projekte den Erfolg des Zugangs über das mitwissende Umfeld belegen:

- Das Projekt „Chancen erarbeiten“ berichtet: „In den wenigen Monaten, in denen die Praxisphase des Projekts bereits läuft, konnten insgesamt mehr als 30

Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den oben erwähnten Bereichen gewonnen werden“ (Breining, Klatta und Mehler 2010, S. 19).

- Aus EQUALS wurde bekannt: „Es wurden 31 Kunden des RMJ [Rhein-Main-Jobcenter, AG] durch Zuweisung durch die persönlichen Ansprechpartner und persönliche Beratung durch die Volkshochschule in Kursangebote für deutschsprachige funktionale Analphabeten vermittelt, davon waren 27 Personen Neulerner“ (Rygulla und Wallner-Rübling 2011, S. 183).
- Das Projekt ALBI zeigt: Durch die Zusammenarbeit mit kirchlichen Organisationen „kamen zwei Kurse mit insgesamt 18 Teilnehmenden zusammen“ (Haller, Syren und Wagner 2011, S. 48).
- Zahlenmäßig kleinere Erfolge auch bei Gisela Pfaff und Andreas Dölle (2011, S. 211); insgesamt steigende Teilnahmezahlen (Schneider und Frieling 2011, S. 349).

Bedeutsam ist dabei aber auch der Übergang in die Regelförderung und die Synergie mit anderen Netzwerken und Projekten, z.B. „Lernen vor Ort“, „Perspektive Berufsabschluss“ (vgl. PT-DLR 2011). Dabei ist die betriebliche Interessenvertretung gelegentlich erfolgreicher als die Unternehmerstrategien, wie die französische Einschätzung zeigt: „Certains secteurs se mobilisent depuis plusieurs années, comme celui de la propreté dont 54 % des salariés n’ont aucun diplome et nombre d’entre eux sont illettrés ou analphabètes (...) des industries alimentaires se mobilisent également“ (Geffroy und Grasset-Morel 2005, S. 47). Belegschaften aus Reinigung und Nahrungsmittelindustrie fordern ihre Grundbildung in Frankreich somit bereits seit sechs Jahren ein.

4. Forschungsansatz: die Studie zum mitwissenden Umfeld (Umfeldstudie)

In Metropolen wie Hamburg sind laut leo.-Studie nicht nur 14,5 Prozent, sondern bis zu 18 Prozent der Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen. Hier geht es um die Differenzierung des mitwissenden Umfelds. Aus Erhebungen zur Interessengenese lässt sich zudem folgern, dass eine Person mehrfach mit einem Thema in Berührung kommen muss, bevor sie beginnt, sich dafür zu interessieren (vgl. Grotlüschen 2010). Die Umfeldstudie soll also die Grundbildungszentren, die Netzwerk- und die Betriebsräteaktivitäten flankieren.

4.1 Mitwissen in Beratungsstellen: Pretest bei Sozialen Diensten

Im Rahmen eines anders gelagerten Projekts, in dem es um überschuldete Erwachsene und ihre finanzielle Grundbildung geht (vgl. Mania und Tröster 2015), haben wir Face-to-Face-Tests und Befragungen bei verschiedenen sozialen Einrichtungen durchgeführt. Ausgangspunkt und Schwerpunkt der Erhebungen waren die Schuldnerberatungsstellen des Diakonischen Werks in Hamburg sowie eine freie Einrichtung der Ambulanten Hilfe. Von dort wurden wir weiterverwiesen an die Tagesaufenthaltsstätte für Wohnungslose. Ein Teil der Befragten hat zudem

durch eine Migrationsberatungsstelle, die auf dem gleichen Flur angesiedelt ist wie die Schuldnerberatung, von den Erhebungen erfahren und gefragt, ob sie sich beteiligen dürfen. Als Motiv ist einerseits anzunehmen, dass die Entschädigung von fünf Euro lockte, aber in den Gesprächen wurde oft auch der Stolz auf die eigene Finanzkompetenz („Ich bin Buchhalterin!“) genannt. Teils stand die Überprüfung der eigenen Leistung („Mal sehen, ob ich das kann.“) im Mittelpunkt. Häufig wurde der Wunsch geäußert, dem Träger, von dem viel Hilfe erfahren wurde, etwas zurückzugeben und etwas Sinnvolles für die Gesellschaft beizutragen.

Die Erhebungen wurden von mir eingeleitet und begonnen, nach einer Einarbeitung hat Maria Mamaeva einen weiteren Teil mit erhoben. Insgesamt kam es zu 68 gut halbstündigen Erhebungen mit begleitenden Gesprächen. Geplant waren 50 Personen. Da die Erhebungsunterlagen und Testhefte im Vierfarbdruck erstellt werden mussten und auch die Aufwandsentschädigungen bestritten werden mussten, haben wir die Erhebungen dann beendet, obwohl noch viele weitere Personen zur Verfügung gestanden haben.

Wie auch in der Verlinkungsstudie, die bei Beschäftigungsträgern umgesetzt wurde, haben wir hier bereits vorformulierte Fragen für die Studie zum mitwissenden Umfeld durchgeführt. Die quantitativen Daten sind weder repräsentativ für die Einrichtungen noch darüber hinaus, die Samples sind zwar zufällig zusammengesetzt, aber nicht auf die Grundgesamtheiten von Hilfesuchenden gewichtet. Migrant/inn/en mit zu geringen Deutschkenntnissen mussten von der Teilnahme ausgeschlossen werden. Das geht im praktischen Fall nicht immer, so dass die Erhebung aus forschungsethischen Gründen sehr wohl durchgeführt wurde. Jedoch wurden die Erhebungshefte später aus dem Sample entfernt.

Die Erhebungen fanden im Frühjahr 2014 statt. Nach bis dahin drei Jahren leo.-Diskussionen war selbst mir die Frage entstanden, ob es funktionalen Analphabetismus eigentlich wirklich gibt, wo doch die Einmündung in die Kursangebote so unbefriedigend ist. Die Einblicke in die Welt der sozialen Dienste waren demgegenüber aber mehr als erhellend: Das Phänomen ist bekannt, es wird offen darüber gesprochen, man hilft sich aus – nur an das Lernen im Erwachsenenalter wird schlichtweg nicht geglaubt.

Tabelle 1: Bekanntheit von Erwachsenen mit geringer Literalität

Kennen Sie Personen in Ihrem Umfeld, die nicht gut schreiben oder das Lesen und Schreiben vermeiden?

	Anzahlen	Anteil
Ja	31	46 %
Ich vermute es nur.	5	7 %
Nein	19	28 %
Keine Angabe zu dieser Frage	13	19 %

Quelle: Eigene Daten, erhoben im Zusammenhang mit dem CurVe-Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter Leitung von Monika Tröster und Evelina Mania, n=68

Nimmt man die Angaben auf die Frage, ob jemand bekannt sei, der nicht gut lesen und schreiben kann, zusammen, fällt die hohe Inzidenz auch in diesem Segment auf: Über 50 Prozent (inkl. der Vermutungen) der Personen, die mit dem

Existenzminimum auskommen müssen, kennen durchaus Andere, denen das Lesen und Schreiben nicht hinreichend gelingt (vgl. Tabelle 1). In Nachfragen wurde Migration als Grund ausgeschlossen, so dass der Wert durchaus belastbar ist. Im Verhältnis zu den Beschäftigungsträgern ist der Wert etwa 16 Prozentpunkte geringer, im Verhältnis zur Hamburgischen Bevölkerung – wie noch zu zeigen ist – etwa 10 Prozentpunkte höher.

Die Personen in den Beratungsstellen kommen häufig allein. Nur in der Tagesaufenthaltsstätte sind sie miteinander bekannt. Bei den Beschäftigungsträgern wiederum arbeiten sie als Kollegium, sind insofern besser vernetzt. Das kann erklären, warum dort der Wert höher ist.

Tabelle 2: Zustandekommen des Mitwissens

Woher wissen Sie, dass die Person nicht gut lesen und schreiben kann?		
	Anzahlen	Anteil
Die Person hat es mir gesagt.	9	25 %
Die Person hat es mir auf Nachfrage bestätigt.	9	25 %
Habe es gemerkt, die Person aber nicht angesprochen.	6	17 %
Keine Angabe zu dieser Frage	12	33 %

Quelle: Eigene Daten, erhoben im Zusammenhang mit dem CurVe-Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter Leitung von Monika Tröster und Evelina Mania, n=36

Die Erkenntnis über die geringe Literalität anderer tritt teils direkt, teils indirekt ein (vgl. Tabelle 2). Dazu gehört auch, dass man durch Dritte davon erfährt, aber das persönliche Gespräch nicht sucht oder auch nicht braucht. Der Einzelfall zeigt das wiederum sehr plastisch. In der Tagesaufenthaltsstätte werden Hilfesuchende angesprochen, sich ehrenamtlich in der Küche oder in verschiedenen Diensten zu engagieren. Die ehrenamtliche Küchenbelegschaft kennt sich daher untereinander. Einer der Küchenleute – ein ca. 25jähriger Deutscher – ist offen als funktionaler Analphabet bekannt und wird auch regelmäßig angesprochen, er möge seine nach der 8. Klasse abgebrochene Schulzeit wieder aufnehmen. Die Küchengruppe besteht insofern aus Mitwissenden. Aufgefallen ist das Ganze, als der Betroffene sich um eine Wohnung kümmern sollte und mit dem Schriftverkehr nicht zurechtkam. Seitdem ist die Angelegenheit aber unter dem Küchenpersonal und der Einrichtungsbelegschaft bekannt – ich habe davon allerdings direkt erfahren, durch einen Ruf aus der Küche heraus „Ich kann das nicht“, den dann andere erklärten. Der Betroffene hat sich an der Erhebung (die ja zunächst um finanzielle Grundbildung ging) dann aber doch beteiligt und versucht, den Hintergrundfragebogen ausfüllen: Seine Schulbildung gab er an mit 8. Klasse, das Wort Klasse ist nur unzureichend geschrieben („8 KLa“). Danach habe ich als Interviewerin die Testaufgaben und Hintergrundfragen vorgelesen und die Kreuze nach seinen Angaben gesetzt. Ermutigungen, Anerkennung für seine Küchenleistung und menschlichen Respekt hat er mit Wortkargheit und Schüchternheit hingenommen.

Tabelle 3: Offenheit des Mitwissens

Weiß die Person, dass Sie von den geringen Lese- und Schreibfähigkeiten wissen?

	Anzahlen	Anteil
Ja	12	33 %
Ich weiß es nicht genau.	4	11 %
Nein	10	28 %
Keine Angabe zu dieser Frage	10	28 %

Quelle: Eigene Daten, erhoben im Zusammenhang mit dem CurVe-Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter Leitung von Monika Tröster und Evelina Mania, n=36

Die Frage nach der gegenseitigen Offenheit wird mit gemischten Reaktionen beantwortet (vgl. Tabelle 3). Die Minderheit der 36 Mitwissenden kann sich auf wechselseitige Offenheit beziehen, bei einer größeren Gruppe ist hier eher eine Grenze zu erkennen.

Tabelle 4: Angenommene Ursachen für die geringe Literalität

Woran, vermuten Sie, liegt es, dass die Person nicht gut lesen und schreiben kann? (Mehrfachantworten)

	Anzahl
Die Person ist zwar zur Schule gegangen, hat es aber nie richtig gelernt.	13
Die Person hat eine andere Muttersprache als Deutsch.	8
Die Person hat nicht die Schule besucht.	7
Die Person hatte einen Unfall oder eine Krankheit.	4
Die Person hat eine Behinderung.	2
Fehlende Übung	2
Familiäre Gründe	2
Hohes Alter der Person	1
Weiß nicht	2
Keine Angabe zu dieser Frage	4

Quelle: Eigene Daten, erhoben im Zusammenhang mit dem CurVe-Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter Leitung von Monika Tröster und Evelina Mania, n=36

Hinsichtlich der Ursachenvermutungen dominiert der wenig erfolgreiche Schulbesuch, gefolgt von einer anderen Erstsprache und dem völlig mangelnden Schulbesuch (vgl. Tabelle 4). Letzteres kann auf Roma und Sinti, aber auch auf aus afrikanischen Ländern und aus Kurdistan eingewanderte Personenkreise zutreffen. Diese Personen können sich das Deutsche eventuell einigermaßen angeeignet haben, hatten aber nicht unbedingt Zugang zu einer Grundschule.

Darüber hinaus wurde in den Einzelgesprächen aber auch mehrfach erklärt, warum es zu funktionalem Analphabetismus gekommen sei. Dabei spielen bittere Heimereferenzen eine Rolle. Dieselbe Formation finden auch Simone Ehmig, Lukas Heymann und Carolin Seelmann in der SAPfA-Studie vor. Hier wird ein Bauhelfer zitiert, der einen Bekannten beschreibt:

„[Der mir einen, AG] Job als Türsteher vermittelt hat. Bei ihm habe ich mal mitgekriegt, dass er fast gar nicht lesen und schreiben kann. Und wie er sein Leben trotzdem super hinkriegt. Ich habe ihn deswegen bewundert. Auch ein Heimkind. Und ein Supertyp. Als Kumpel, als Mensch und als Vorbild, irgendetwas.“ (Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 34)

Die Aussage des Bauhelfers steht exemplarisch für eine milieugeprägte Sichtweise, die Status und Aufstieg nicht notwendigerweise über Bildung und beruflichen Erfolg definiert, sondern darüber, dass jemand mit widrigen Lebensbedingungen umzugehen lernt. Das fand sich ebenfalls in der Tagesaufenthaltsstätte: Zur Bewältigung der Heimerfahrungen sind enge Freundschaften oft auf gegenseitige Hilfe aufgebaut. Man hält zusammen.

Tabelle 5: Bekanntheit von Hilfsmöglichkeiten

Anzahl und Anteile der Befragten, die Hilfsmöglichkeiten kennen (Mehrfachantworten)				
	Mitwissenden und Mitwisser		Alle Befragten	
Kurse	30	83 %	47	69 %
Online-Portal	6	17 %	7	10 %
ALFA-Telefon	4	11 %	5	7 %

Quelle: Eigene Daten, erhoben im Zusammenhang mit dem CurVe-Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter Leitung von Monika Tröster und Evelina Mania, n=68

Unabhängig vom Mitwissen ist mehrheitlich bekannt, dass es Lese- und Schreibkurse für Erwachsene gibt (vgl. Tabelle 5). Wer persönlich im Umfeld mit dem Phänomen in Kontakt steht, ist darüber noch besser informiert. Die Kenntnis des Online-Portals und des ALFA-Telefons sind dagegen weitaus schwächer ausgeprägt.

Tabelle 6: Vermuteter Veränderungswunsch bei der betroffenen Person

Glauben Sie, dass er/sie etwas an der Situation verbessern möchte?	
	Anzahl
Ja	12
Ich weiß es nicht genau, kann es nicht einschätzen.	4
Nein	10
Keine Angabe zu dieser Frage	4

Quelle: Eigene Daten, erhoben im Zusammenhang mit dem CurVe-Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter Leitung von Monika Tröster und Evelina Mania, n=30

Unter den Befragten, die mit dem Existenzminimum auskommen müssen, ist offensichtlich die Mehrheit der Mitwissenden davon überzeugt, dass die Betroffenen ihre Situation durchaus gern ändern würden. Ein ebenfalls erheblicher Teil fürchtet, dass es hier keine Entwicklungsbereitschaft gebe (vgl. Tabelle 6). Insgesamt haben laut diesen Daten auch nur drei der Mitwissenden ihre Bekannten auf Kurse aufmerksam gemacht. Das Wissen über Kurse einerseits und Lernbereitschaft andererseits führt insofern nur selten zur Kursempfehlung.

4.2 Mitwissen im zweiten Arbeitsmarkt: Pretest bei Beschäftigungsträgern

Ein ähnlicher Teilstest hat bereits 2012 und 2013 bei Beschäftigungsträgern in Hamburg stattgefunden. Über 66 Prozent der 352 Befragten dieser nichtrepräsentativen Vorstudie kennen jemanden, der nicht gut schreiben kann. Die Fragestellungen waren zu der Zeit noch nicht ganz ausgereift, daher muss die Auswertung hier etwas vorsichtiger gestaltet werden. Das Mitwissen führt hier nicht zu offener Thematisierung, noch weniger zu Unterstützungsleistungen:

- Sie sprechen das Thema nicht an.
- Sie schicken die Betroffenen nicht zur Weiterbildung.
- Sie kennen weder ALFA-Telefon noch ich-will-lernen.de.

Eine bessere Vernetzung zwischen Beschäftigungsträgern und Kurs- oder Mentoringanbietern ist daher unabdingbar. Die Verweisstrukturen innerhalb der Beschäftigungsträger und der sozialen Dienste scheint zwar gegeben zu sein, darüber hinaus jedoch nicht.

5. Die Salzsprungschicht: Trennlinien zwischen Bildungsträgern, Beschäftigungsträgern und Wohlfahrtsverbänden

Einige große Gewässer wie die Ostsee bestehen aus Süß- und Salzwasser. Von außen nicht zu unterscheiden, trennen sich beide Gewässerarten jedoch aufgrund des leichteren Gewichts des Salzwassers – es schwimmt quasi auf dem Süßwasser. Dazwischen entsteht eine sogenannte Salzsprungschicht, in der nur geringe Vermischungen erkennbar sind.

Eine solche Salzsprungschicht verläuft quer durch die Einrichtungen, die potenziell mit funktionalem Analphabetismus, mit Geflüchteten, mit gering Qualifizierten, mit Hilfe- oder Ratsuchenden befasst sind oder sein könnten. In diesem Segment tummeln sich Bildungs- und Beschäftigungsträger, soziale Dienste und Beratungseinrichtungen, Betriebe, Selbsthilfeorganisationen und Graswurzelinitiativen, die durchaus allesamt auch Weiterbildungsangebote ausbringen. Sie sprechen jedoch nicht dieselbe Klientel an und sind auch miteinander oft eher zufällig oder aufgrund persönlichen Engagements vernetzt – nicht jedoch aufgrund etablierter Verweisstrukturen.

Genauer müsste hier zudem von einer *Grenze der Respektabilität* gesprochen werden. Es handelt sich nämlich nicht etwa um eine irgendwie durch die Einrichtungen und die Gesellschaft verlaufende Trennlinie, sondern vielmehr um eine Abgrenzung zwischen sozial höher zu verortenden Bildungseinrichtungen mit ihrer Klientel und sozial unterhalb der Grenze der Respektabilität agierenden Adressat/inn/en, die durch die sozialen Dienste stabilisiert und vor dem Zusammenbruch bewahrt werden sollen.

Die *Grenze der Respektabilität* ist ein von Michel Vester (vgl. Vester, von Oertzen und Geiling 2001) geprägter Begriff der Milieuforschung, der die Mittelschichten von den Unterschichten abgrenzt. Die Mittelschichten kämpfen dabei um ihren Verbleib oberhalb dieser Grenze. Was genau jeweils als respektabel an-

gesehen wird, verändert sich mit dem Zeitgeist. Derzeit ist es nicht mehr respektabel, auf die Grundsicherung angewiesen zu sein (vgl. Butterwegge 2015). Bietet also ein anerkannter Träger der Weiterbildung einen Rundgang durch einen Rotlichtbezirk an, wird er eine gebildete Mittelschicht oder auch (potenzielle) Freier damit erreichen. Bietet eine Beratungsstelle für Prostituierte einen Rundgang durch den Rotlichtbezirk an, wird er Sexarbeiter/inn/en und Aktivist/inn/en erreichen. Diese Gruppen vermischen sich nicht und auch die Träger bleiben voneinander getrennt – durch die Grenze der Respektabilität.

Die sozialen Einrichtungen richten sich auf Lebensbewältigung und nutzen hier ein dichtes Verweissystem zwischen den Beratungsstellen. Ein Verweis zur Bildungsberatung erfolgt jedoch nicht, weil es hier nicht um Lebensbewältigung geht. Anpassungsfortbildung oder nachholende Grundbildung kann aber manches Mal notwendig sein, um nachhaltig aus der Hilfebedürftigkeit herauszugelangen.

Andersherum haben die anerkannten Bildungsträger in der Regel kein Interesse, die nicht-anerkannten Träger sowie die Beschäftigungsträger in ihre Kreise aufzunehmen, weil dadurch ein Zugang zu Fördermöglichkeiten entsteht, die die Bildungsträger für ihre eigenen Angebote benötigen. In seltenen Fällen kommt es dennoch zu Vernetzungen, etwa bei dem Netzwerk Fluchtort Hamburg.

Noch weniger bestehen Verbindungen zwischen Bildungsträgern und Einrichtungen, die ihrerseits Fortbildungen anbieten, dabei aber spezifische Hilfesuchende adressieren. Dies gilt in Brennpunkten beispielsweise für die Bewährungshilfen für Straffällige, für Aufklärungsarbeit für Sexarbeiter/innen und Drogengebrauchende bis hin zur AIDS-Prävention, Schwangerschaftskonfliktberatung, Flüchtlingshilfe, zu Tafeln, zur Wohnungslosenhilfe, zu der mobilen medizinischen Fürsorge und den Suppenküchen. Fast alle diese Einrichtungen halten Bildungsangebote vor, nicht zuletzt zu den Rechten und Hilfemöglichkeiten für ihre Klient/inn/en (u. a. Steuerrecht für freiberufliche Sexarbeiterinnen).

Hier verlaufen unsichtbare Grenzen zwischen Quartiersmanagement und Bildungseinrichtungen. Hätte eine Bildungseinrichtung das Potenzial, die Computerstation in der Tagesaufenthaltsstätte für Wohnungslose zu betreuen, wäre dort Dauerbetrieb von skypenden, wohnungslosen Erwachsenen. Es wäre äußerst sinnvoll, hier von Schreibkursen bis Deutschpropädeutika¹ ein stabiles Angebot zu entwickeln. Das würde allerdings bedeuten, dass Sozialarbeit und Grundbildung, Deutschkurs- und Alphabetisierungsanbieter sich miteinander ins Benehmen setzen. Wenn Grundbildungsangebote die adressierten Gruppen erfolgreich erreichen sollen, muss gefragt werden, ob der teilweise der bürgerlichen Mitte angehörende Habitus nebenberuflicher Kursleitungen dem entsprechen kann, oder ob hier ein professionelles Angebot entstehen muss, das die Grenze der Respektabilität kennt und überschreitet – das dafür den Kursleitungen aber auch eine vernünftige Qualifizierung und eine begleitende Supervision anbietet.

In jedem Fall ist es notwendig, die Salzsprungschicht zwischen Bildung und Sozialem zu überschreiten und auch vonseiten der Bildungseinrichtungen in ihrem zutreffend als mittlere Systematisierung (vgl. Faulstich und Zeuner 1999) bezeichneten Institutionensystem eine stärkere Anerkennung der Bildungsangebote der so-

1 Als Deutschpropädeutika bezeichne ich alles, was vor den curricularisierten Integrationskursen für Zugewanderte im Bereich Spracherwerb stattfindet.

zialen Einrichtungen zu fordern. Weder Johannes Weinberg (2000) noch Hermann Forneck, Josef Schrader oder Jürgen Wittpoth setzen die Bildungsangebote der sozialen Dienste in ein Verhältnis zur klassischen Institutionalstruktur der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Forneck und Wrana 2005; Schrader 2011; Wittpoth 2013). Es wird darauf ankommen, die Bildungsangebote im Bereich „Soziales“ zutage zu fördern und in den Systematiken der Erwachsenen- und Weiterbildung zu verorten.

Wenn das, was hier für das Segment „Soziales“ vorgetragen wird, Geltung beanspruchen kann, wird Ähnliches auch für den Bereich „Gesundheit“ zutreffen. Auch dort finden Belegschaft, Patient/inn/en und Angehörige ein breites Angebot an Erwachsenen- und Weiterbildung. In die Institutionenstruktur der Weiterbildung ist aber neben dem Bildungsressort bisher lediglich der Bereich Wirtschaft und Arbeit theoretisch und systematisierend eingemündet.

Arbeit und Wirtschaft, Gesundheit und Soziales sind jedoch im Zeitalter der Entgrenzung des Pädagogischen gleichermaßen Ressorts, in denen sich Erwachsenen- und Weiterbildung eingenistet hat. Das betrifft die Adressat/inn/en direkt, das betrifft aber auch ihr förderndes, motivierendes und mitwissendes Umfeld. Eine Grenze der Respektabilität, eine Trennlinie der Ressorts oder eine ungewollte Salzsprungschicht sind deshalb nicht mehr zeitgemäß.

Literatur

- ABC – Arbeit und Grundbildung zur Chancenerhöhung (Hrsg.) (2010): Alphabetisierung für die Wirtschaft: Wissen bündeln, Zukunft gestalten. Tagungsdokumentation. Berlin.
- Abraham, Ellen (2010): Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler. Bielefeld: Bertelsmann.
- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illétrisme (2003): Fighting Illiteracy Together. ANLCI National Guidelines. Lyon, France.
- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illétrisme (2009): Les accords cadres signés entre l’ANLCI et les partenaires du monde du travail. (Die zwischen ANLCI und den Partnern der Arbeitswelt unterzeichneten Kernabkommen). In: ANLCI Infos – Journal trimestriel de l’Agence Nationale de Lutte contre l’Illétrisme (13), S. 17–21.
- Barabási, Albert-László (2003): Linked. How everything is connected to everything else and what it means for business, science, and everyday life. New York: Plume.
- Breining, Eduard; Klatta, Rolf; Mehler, Fabian (2010): Ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekt im Rahmen des Verbundes „Chancen erarbeiten“. In: W&B Wirtschafts- und Berufserziehung (11), S. 16–21.
- Buda, Christiane (2011): Pädagogische Diagnostik am Beispiel Lernteilleistungsstörungen LRS und RS. Ausgangspunkt für weitere diagnostische Arbeit in der Pädagogik. In: Der pädagogische Blick 19 (3), S. 146–157.
- Buggenhagen, Pamela (2008): Studie berufsbezogene Grundbildung – Anforderungen der regionalen Wirtschaft. MEMO – Menschen motivieren. Schwerin: If, Innovationstransfer- und Forschungsinstitut für Berufliche Aus- und Weiterbildung.
- Butterwegge, Christoph (2015): Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94 Supplement, S. 95–120.
- DfES (2003): The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. London: TSO.

- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Enzensberger, Hans Magnus (1985): Lob des Analphabeten. In: *Die Zeit*, 29.11.1985.
- Ernst, Annegret; Schneider, Karsten (2011): Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 273–282.
- Euringer, Caroline (2015a): Verlinkungsstudie – Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimmer (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 61–78.
- Euringer, Caroline (2015b): Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus der Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimmer (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 27–40.
- Euringer, Caroline (2016): Was ist „Grundbildung Erwachsener“? Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung im Kontext von Interessen und Machtverhältnissen. Dissertation. Universität Hamburg.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (1999): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim und München (Basistexte Erziehungswissenschaft).
- f-bb (2011): *Arbeitsorientierte Grundbildung (Leitfaden für die Bildungspraxis, 47)*. Bielefeld: WBV, Bertelsman.
- Fickler-Stang, Ulrike (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Birte Egloff, Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 111–128.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: WBV, Bertelsman.
- Geffroy, Marie-Thérèse; Grasset-Morel, Valérie (2005): *L'illétrisme. Mieux comprendre pour mieux agir*. [S.l.]: Milan.
- Granovetter, Marc (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78/6, 1360-1381.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 135–165. Online verfügbar unter blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?cat=505, zuletzt geprüft am 02.03.2016.
- Grotlüschen, Anke; Beier, Peter (Hrsg.) (2008): *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens*. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Grotlüschen, Anke; Kubsch, Eva (2008): Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens. In: Anke Grotlüschen, Peter Beier (Hrsg.): *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens*. Bielefeld: WBV, Bertelsman, S. 27–62.
- Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea (Hrsg.) (2007): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies?* Münster [u.a.]: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011): *leo. – Level-One Studie. Kurzbericht*. Online verfügbar unter blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf, zuletzt geprüft am 02.03.2016.

- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2015): Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 105–122.
- Haller, Elfriede; Syren, Susanne; Wagner, Daniela (2011): Netze knüpfen. Netzwerk-Arbeit in der Alphabetisierung. In: Markus Höffer-Mehlmer (Hrsg.): *Bis hierher ... und weiter! Neue Ansätze der Alphabetisierung und Grundbildung*. Tagungsdokumentation, Mainz, S. 46–50.
- Harding, Carrie; Romanou, Eleni; Williams, Joel; Peters, Mark (2011): BIS Research Paper Number 57: 2011 Skills for Life Survey: Headline findings (BIS Research Paper No. 57). London. Online verfügbar unter www.gov.uk/government/publications/skills-for-life-survey-2011-important-findings, zuletzt geprüft am 02.03.2016.
- Hilla, Monika (2011): MEMO. Betriebliches Mentoring: Neue Wege der Personalentwicklung. In: Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): *Zur Nachahmung empfohlen: Grundbildung für den Arbeitsplatz*. Bonn (alphabund Praxispublikation, 1), S. 29–32.
- Holtsch, Doreen (2011): Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus dem AlphaPanel. In: Birte Egloff, Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 101–110.
- Hussain, Sabina (2010): Adult Literacy in England/Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England. An Overview on the Developments in Policies and Research/ Ein Überblick über Entwicklungen in Politik und Wissenschaft. Hrsg. v. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (alpha state of the art).
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007a): IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Modul und erste Ergebnisse. In: Anke Grotlüschen, Andrea Linde (Hrsg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 57–69.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007b): Low levels of literacy in France. First results from IVQ Survey 2004/05, Focus on the ANLCI-Module. In: Ferdinande Knabe (Hrsg.): *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 41–58.
- Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker Verlag.
- Küstermann, Ingan; Thiessen, Urda (2010): Die etwas andere Suche nach der Zielgruppe! – Nachrichten aus der Praxis. In: ABC – Arbeit und Grundbildung zur Chancenerhöhung (Hrsg.): *Alphabetisierung für die Wirtschaft: Wissen bündeln, Zukunft gestalten*. Tagungsdokumentation. Berlin, S. 15–18.
- Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike; Maué, Elisabeth (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 122–134.
- Ludwig, Joachim (2010): Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60 (3), S. 255–263.
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2015): Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 45–60.
- Maué, Elisabeth; Fickler-Stang, Ulrike (2011): Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der not-

- wendigen Voraussetzung dafür? In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 77–96.
- Meese, Andreas; Schwarz, Sabine (2010): Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60 (3), S. 217–225.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/-innen. In: Der pädagogische Blick (4), S. 212–220.
- OECD (2006): Bildung auf einen Blick. Paris: OECD.
- Parsons, Samantha; Bynner, John (2007): Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with Entry level literacy or numeracy over the lifecourse. Research report. London.
- Pfaff, Gisela; Dölle, Andreas (2011): Aufsuchende Alphabetisierung zur Initiierung von Bildungsprozessen. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 207–213.
- Popp, Carina; Sanders, Anne (2011): Subjektbezogene Lern- und Beteiligungsbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 47–64.
- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Putnam, Robert D. (Hrsg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Lebenssituation. In: Anke Grotluschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 166–186. Online verfügbar unter blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?cat=505, zuletzt geprüft am 02.03.2016.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschulverband. Bonn.
- Rygulla, Ingrid; Wallner-Rübeling, Petra (2011): Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 175–184.
- Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91894-5, zuletzt geprüft am 02.03.2016.
- Schmidt-Lauff, Sabine; Sanders, Anne (2011): Regionale Programmanalyse zu Alphabetisierungskursen in Sachsen. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Projekt E.DI-regional – Teilerhebung zum Teilprojekt: Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik der Technischen Universität Chemnitz. Chemnitz.
- Schneider, Johanna; Zierold, Diana (2011): Interorganisationale Netzwerke in der Erwachsenenalphabetisierung und ihre Schnittstelle zu Organisationen. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 285–306.

- Schneider, Karsten; Frieling, Gundula (2011): Daher also: Ein Grund für Bildung! In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 347–355.
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- UNESCO-Institute for Lifelong Learning (2012): Global LIFE mid-term evaluation report 2006–2011: Looking forward with LIFE. Online verfügbar unter unesdoc.unesco.org/images/0021/002151/215163e.pdf, zuletzt geprüft am 02.03.2016.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wagner, Daniela (2011a): Erwachsene funktionale Analphabeten erkennen, ansprechen, vermitteln und begleiten. Informationen zur Planung und Durchführung von Vorträgen, Infoveranstaltungen und Fortbildungen. Mainz: Alphabetisierung und Bildung AIBi.
- Wagner, Daniela (2011b): Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 245–259.
- Wagner, Harald; Stenzel, Magdalena (2011): Soziale Einbindung und Lernen. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 55–83.
- Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. Leverkusen: UTB.
- Wölfel, Oliver; Christoph, Bernhard; Kleinert, Corinna; Heineck, Guido (2011): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Gelernt ist gelernt? Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (05/2011).

Mitwissende und Unterstützende von Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz

Wibke Riekmann

„As long as literacy programs continue to publicize a homogenous image of inadequate, dependent illiterate adults, we will continue to attract only a small number of potential program participants.“

(Fingeret 1983, S. 142)

„In concentrating attention on the features of individual learner control over the planning, conduct and evaluation of learning, the importance of learning networks and informal learning exchanges has been forgotten.“

(Brookfield 1984, S. 67)

Im März 2011 wurden die Zahlen der leo. – Level-One Studie (kurz: leo.-Studie) zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland veröffentlicht. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass nicht von einem Nischenproblem gesprochen werden kann: 7,5 Millionen Erwachsene zwischen 18 und 64 Jahren sind betroffen, das entspricht 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland (vgl. Grotluschen, Riekmann und Buddeberg 2012). Da in unserer Gesellschaft häufig literale Kompetenzen vorausgesetzt werden, um alltägliche Anforderungen zu bewältigen, ist davon auszugehen, dass Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz immer wieder in Situationen geraten, wo sie allein nicht weiterkommen und auf Unterstützung angewiesen sind. Nun könnte man denken, dass deswegen die Nachfrage nach Kursen, in denen man das Lesen und Schreiben als Erwachsene/r lernen kann, groß ist. Aber: Zahlen der Volkshochschulstatistik zeigen, dass den 7,5 Millionen Betroffenen lediglich die Zahl von ca. 30.000 Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen gegenübersteht (vgl. Huntemann und Reichart 2015, S. 30). Die Erreichbarkeitsfrage ist also für die Bildungspolitik eine entscheidende.

Der Impetus der Umfeldstudie war es allerdings nicht in erster Linie, mehr über die Betroffenen zu erfahren, sondern etwas über ihr Umfeld: die Mitwissenden und Unterstützenden. Welche Rolle spielen sie im Alltag der Betroffenen? Die Sichtweise der Helfenden auf die Betroffenen stellt einen Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildungs- und Hochschulforschung dar, die Fragen von Erreichbarkeit und Bildungsinteressen bisher immer nur an die Adressat/inn/en selbst gerichtet hat. Bis es jedoch dazu kommt, dass Personen als Unterstützende auftreten, durchlaufen sie offensichtlich ein Stadium des „Mitwissens“, das von einer ersten Ahnung bis zu einem sicheren Wissen durch ein offenes Gespräch mit den Betroffenen reichen kann. Mitwissende bleiben sie aber selbstverständlich auch, wenn sie dann möglicherweise die Betroffenen zusätzlich unterstützen, indem sie beispielsweise mit ihnen gemeinsam Behördenformulare ausfüllen.

In der Umfeldstudie wollten wir nun mehr über diese Personen erfahren: Wie erfahren sie davon, dass es in ihrem Umfeld Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz gibt? Welche Art von Unterstützung leisten sie und empfinden sie diese Rolle als Belastung? Aber auch für die Erreichbarkeitsfrage soll-

ten sich neue Perspektiven ergeben, indem wir nicht mit Betroffenen reden, die bereits einen Kurs besuchen, sondern gezielt in das Umfeld von Personen hineinfragen, die es möglicherweise noch nie in Erwägung gezogen haben, ihre Lese- und Schreibkompetenzen auf diese Weise zu verbessern.

Der Beitrag umreißt die theoretischen Säulen, auf denen die Umfeldstudie aufbaut. Dabei wird zunächst das Begriffsdilemma aufgegriffen, um daran anschließend die theoretischen Diskussionen um Literalität anzureißen und einen Blick auf den Forschungsstand zur Bedeutung von Netzwerken von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen zu werfen.

1. Das Begriffsdilemma

Bevor der Fokus auf das Umfeld der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen gerichtet wird, soll noch einmal der Blick auf die Betroffenen gelenkt werden. Angesprochen werden müssen die Begrifflichkeiten, die in diesem Kontext verwendet werden.

Als die Zahlen der leo.-Studie veröffentlicht wurden, fiel die Entscheidung für die Verwendung des Begriffs „funktionale Analphabet/inn/en“ für Menschen, die auf den Alpha-Levels 1–3 lesen und schreiben, das heißt zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben können, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte (vgl. Grotluschen, Riekmann und Buddeberg 2012, S. 19f.). Die Verwendung der Begrifflichkeit war für die politische Skandalisierung unabdingbar. Die Gesamtgruppe der Betroffenen sollte in die öffentliche Wahrnehmung gelangen und dies geschah über die Wahl des „dichotomisierenden Labels“ (a. a. O., S. 16). Schon zur Veröffentlichung der leo.-Studie wurde aber auch darauf hingewiesen, dass es eine gleichzeitige Anerkennung der Differenzen der benannten Gruppe geben müsse und dass die Begrifflichkeit „funktionale Analphabet/inn/en“ nicht für den pädagogischen Diskurs geeignet sei. In den letzten fünf Jahren hat sich aber gezeigt, dass die Differenzierung der Gruppe – zumindest im bildungspolitischen und journalistischen Diskurs – weitestgehend untergegangen ist. Wer den Begriff „funktionale Analphabet/inn/en“ liest oder hört, denkt nicht daran, dass die meisten Menschen, die so bezeichnet werden, erst an längeren Sätzen oder kurzen Texten scheitern. Das Bild, das dieser Ausdruck produziert, ist das einer des Lesens und Schreibens weitestgehend oder sogar gänzlich unkundigen Person. Vielfach wird die Bezeichnung „funktional“ sogar weggelassen und gleich von Analphabet/inn/en gesprochen – was dann endgültig falsche Bilder von Betroffenen produziert.

Vorschläge für andere Begrifflichkeiten – Bernhard von Rosenblatt etwa schlägt den Begriff der Schriftschwäche vor (vgl. Rosenblatt 2012) – führen nicht heraus aus der Dominanz der defizitorientierten Begrifflichkeiten. Auch Rosenblatts Vorschlag der Schriftschwäche signalisiert ein Defizit und zielt zudem nur auf die Schrift und nicht auf das Lesen ab. Es ist ein Dilemma: Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz, Menschen mit geringer Literalität, mit Schriftunsicherheit oder im anglo-amerikanischen Raum die Verwendung der „low-literate adults“ – es gibt wohl keine Begrifflichkeit, die nicht defizitorientiert ist, da wir ja auf ein Defizit hinweisen. Im österreichischen Diskurs werden Mängel bei Schriftsprachkompetenzen als eine extreme Form der Bildungsbenachteiligung bezeichnet. Manfred Krenn ver-

wendet diesen Begriff, da er den Schwerpunkt „auf Prozesse der Diskriminierung und Stigmatisierung in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit legt“ (Krenn 2013, S. 21). Vermieden werden soll so eine Individualisierung der Verantwortung für die Beseitigung geringer Schriftsprachkompetenzen bei den Betroffenen. Auch Ulrich Steuten weist auf die Problematik der Stigmatisierung hin, wenn es um den Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ geht. Er empfiehlt, sich an den Diskurs im englischsprachigen Raum der Literalitäten anzulehnen (vgl. Steuten 2014, S. 133) und problematisiert dabei vor allem die Verknüpfung der Definition des funktionalen Analphabetismus mit dem Begriff der Teilhabe. Die enge Verknüpfung führe dazu, dass vorschnell geschlossen werde, Menschen mit geringer Literalität könnten nicht am gesellschaftlichen Leben teilhaben.

In den Diskurs um die Begrifflichkeiten hat sich auch das „European Literacy Policy Network“ (ELINET) eingebracht und vereinbart, dass es vor allem um die Verwendung von Begriffen gehe, die möglichst positiv sind und eine Stigmatisierung der Betroffenengruppe vermeiden:

„We will aim for terminology which:

1. provides precision appropriate to communicative purpose
2. communicates transparently and simply, as appropriate to audience, purpose and context
3. is respectful
4. is positive; that is, where possible avoids contributing to a deficit model
5. recognises that ‚people are not at levels, skills are‘
6. recognises that ‚a beginner reader [or writer] is not a beginner thinker‘
7. is appropriate to linguistic and cultural context, as well as to audience and purpose.“ (Duncan und Mallows 2015)

In der Umfeldstudie haben wir uns entschieden, den Begriff des funktionalen Analphabetismus weitestgehend zu vermeiden. Zum einen, weil wir einer weiteren Stigmatisierung nicht Vorschub leisten wollen, zum anderen aber, weil wir gar nicht sagen können, ob es sich bei den Menschen, über die das Umfeld uns berichtet, um funktionale Analphabet/inn/en handelt. Wir verwenden den Begriff also in Kenntnis der Diskussionen und versuchen ihn an Stellen, wo andere Begriffsmöglichkeiten vorliegen, zu vermeiden.

Nicht viel anders geht es uns mit dem Begriff der Mitwissenden. Im Begriff schwingt etwas Illegales mit. Mitwissende sind im Alltagssprachegebrauch laut Duden Personen, die „von einer [unrechtmäßigen o. ä.] Handlung, von einem Geheimnis eines anderen Kenntnis“ (Duden 2015) haben. Der Begriff zielt also sehr auf das Tabu, auf das Geheimnis ab, darauf, dass es schambesetzt ist, nicht lesen und schreiben zu können. Gerade der Anklang des „Unrechtmäßigen“ soll hier im fachwissenschaftlichen Gebrauch allerdings aus dem Begriff ausgeklammert werden, deswegen wird häufig der neutralere Begriff des Umfelds verwendet.

Das Begriffsdilemma ist wohl nicht lösbar. Wichtig scheint eine Transparenz hinsichtlich der Verwendung von bestimmten Begrifflichkeiten und dem dahinterliegenden gesellschaftlichen Verständnis von Literalität. Denn Begriffe und Sprache haben

eine Bedeutung und strukturieren die Wahrnehmung unserer Wirklichkeit. Hinter den gewählten Termini stehen in der gegenwärtigen Diskussion meist unterschiedliche gesellschaftliche Auffassungen, denn, wie Reinhard Kreckel betont, „soziologische Termini sind niemals unschuldig, sie mischen sich unweigerlich ein in die symbolisch strukturierte soziale Realität, die sie zu erfassen versuchen – und dort mischen sie mit“ (Kreckel 1990, S. 51).

2. Das Umfeld und die legitime Sprache

Eine der Studie zugrunde liegende Hypothese ist, dass das Umfeld den Betroffenen ermöglicht, an gesellschaftlichen Teilbereichen teilzuhaben, von denen sie ansonsten durch ihre geringen Schriftsprachkompetenzen ausgeschlossen wären. Teilhabe wird dabei dadurch ermöglicht, dass das Umfeld die „legitime Sprache“ zur Verfügung stellt, die bei Behördengängen, zum Erwerb von Abschlüssen oder beim Verfassen von offiziellem Schriftverkehr gebraucht wird (vgl. Bourdieu 2005). Die Verhinderung von Exklusionsprozessen geschieht dann nicht über die Teilnahme an Weiterbildung, sondern darüber, dass das Umfeld die geringeren Kompetenzen im Bereich Lesen und Schreiben ausgleicht. Eine Teilnahme an Weiterbildung wird dadurch möglicherweise sogar unwahrscheinlicher, da die Betroffenen weniger Gründe haben, sich fortzubilden. Theoretisch erklärt sich die Bedeutung der legitimen Sprache aus einem Verständnis von Literalität als sozialer Praxis, wie sie von den New Literacy Studies vertreten wird. Literalität wird hier als die Fähigkeit verstanden, mit Schrift lesend und schreibend, sinnentnehmend und sinnproduzierend umzugehen. Literalität kann verschiedene Formen annehmen, die sich historisch situieren, ist aber immer in soziale und kulturelle Praxen eingebunden (vgl. Street 1995; Barton und Hamilton 1998). Diese verschiedenen Praxen der Literalität stehen nicht gleichwertig nebeneinander, sondern sind hierarchisch angeordnet. Die dominante Form der Literalität ist die der akademischen Schichten, die sogenannte legitime Sprache, die der Durchsetzung der Distinktionsinteressen der Oberschicht dient.

„Die legitime Sprache verfügt aus sich selbst heraus ebenso wenig über die Macht, ihr eigenes zeitliches Fortbestehen zu sichern, wie über die Macht, ihre räumliche Verbreitung zu bestimmen. Nur jene *creatio continua*, die sich in den ständigen Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Autoritäten vollzieht, die im Feld der spezialisierten Produktion um das Monopol und die Durchsetzung der legitimen Ausdrucksweise konkurrieren, kann die Permanenz der legitimen Sprache und ihres Wertes, das heißt, der Anerkennung, die sie findet, gewährleisten.“ (Bourdieu 2005, S. 64)

Ähnlich hierarchisiert wird im Forschungsdiskurs zu Mehrsprachigkeit von Bildungssprache und Alltagssprache gesprochen. Bildungssprache ist „die spezifische Funktion des Registers für die Schulbildung, und zugleich: die spezifische Funktion der Schulbildung für die Aneignung des Registers“ (Gogolin und Lange 2011, S. 108). Obwohl es folglich verschiedene Schriftsprachgebräuche gibt, die unter-

schiedlich legitimiert sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Praktiken plural gleichwertig nebeneinander stehen oder jemals stehen können, denn die durchgesetzte legitime Sprache ist ein Ergebnis sozialer Ungleichheit. Das Umfeld wird folglich gebraucht, um sich der legitimen Sprache bedienen zu können. Der Befund, dass die Hinwendung zum Umfeld zu einer Bildungsstrategie gehören könnte, verweist auf eine mögliche Erweiterung des individuumszentrierten Kompetenzdiskurses. Dieser ist in seiner funktional pragmatischen und kognitiv konzentrierten Form (vgl. Klieme und Hartig 2008) in Frage zu stellen. Und das hat Folgen: Die Reduktion von Literalität auf ihre Funktionalität impliziert nämlich auch, dass die Individuen die alleinige Verantwortung für die Aneignung der fehlenden Kompetenzen zugeschrieben bekommen (vgl. Street 1995, S. 29). Um aber den Anforderungen, die auf Basis der legitimen Literalität gestellt werden, gewachsen zu sein, wird zur Kompensation von fehlender Kompetenz auf Unterstützer/innen zurückgegriffen. Die zu bewältigenden Anforderungen werden also nicht allein bestritten, sondern gemeinsam oder in Stellvertretung bearbeitet. Literalität ist dann – in Anlehnung an die New Literacy Studies – nicht nur Lese- und Schreibkompetenz, sondern ein Konstrukt, das gemeinsam bearbeitet wird, Literalität ist eine soziale Praxis im Gemeinwesen (vgl. Zeuner und Pabst 2011).

„It is important to shift from a conception of literacy located in individuals to examine ways in which people in groups utilise literacy.“
(Barton und Hamilton 1998, S. 12)

Nimmt man also eine legitime Literalität mit dieser Argumentation als gegeben an, dann folgt daraus, dass möglichst vielen Menschen ein Erwerb solcher Literalität gestattet sein sollte. Aus dieser Sichtweise geht es darum, den Kompetenzbegriff aus kritischer Perspektive zu fassen (vgl. Riekman und Grotlüschen 2011, S. 65) und das Umfeld als Akteur miteinzubeziehen.

3. Netzwerke und Unterstützer/innen

Wir betrachten zunächst Netzwerke von Menschen mit geringer Literalität, fokussieren dann aber auf eine Dyade zwischen den Mitwissenden und den Betroffenen. In der Umfeldstudie wird also nicht das gesamte Netzwerk von Betroffenen in den Blick genommen oder aus Sichtweise der Betroffenen auf das Netzwerk geschaut. Die grundlegende Idee der Netzwerkanalyse und der Netzwerkforschung, nämlich dass Menschen immer in soziale Kontexte eingebettet sind und ihre Handlungen sich (auch) durch die Betrachtung des Umfelds erklären lassen, teilen wir.

„Es ist also an dieser Stelle zu betonen, dass Netzwerkanalysen nicht nur eine Methode darstellen, sondern auch ein Paradigma repräsentieren, das die Integration von Akteuren in verschiedene soziale Kontexte fokussiert. Solche sozialen Kontexte können Bildungssysteme ebenso wie Organisationen, Teams oder persönliche Freundeskreise sein. Das Theorem der netzwerkanalytischen Forschung besagt, dass der soziale

Kontext, in den Akteure eingebettet sind, individuelles Handeln erklärt, und dass Handlungen wiederum Veränderungen des sozialen Umfelds hervorrufen.“ (Rehrl und Gruber 2007, S. 244)

Netzwerkforschung verortet sich theoretisch sehr different. In der Erwachsenenbildung überwiegen organisationale Perspektiven, vor allem werden Netzwerke aus der interorganisationalen Perspektive untersucht (vgl. Schwarz und Weber 2010). In der Erziehungswissenschaft ist die Netzwerkforschung insgesamt noch eine junge Forschungsperspektive (vgl. Berkemeyer und Bos 2010), wenn auch vor allem im Bereich der Sozialen Arbeit im Rahmen der Lebenswelt- und Alltagsorientierung die Rolle von Unterstützer/inne/n für die Lebensbewältigung schon ausführlich thematisiert wird (vgl. Otto 2005). In der Analyse der sozialen Beziehungen in Netzwerken spielt als Analyseinstrument vor allem das soziale Kapital eine Rolle: „It's not what you know, but who you know“ (Nardi, Whittaker und Schwarz 2000). In Bezug auf den beruflichen Erfolg beschäftigt sich die Netzwerkforschung zum Beispiel mit dem Gedanken der sozialen Eingebundenheit von Akteuren in der Weise, dass es darauf ankommt, *wen* man kennt und wie diese Beziehung gestaltet ist. Welche Beziehungen für die Arbeitsplatzsuche bedeutsam sind, wurde von Mark Granovetter bereits 1973 in seiner Veröffentlichung „The Strength of Weak Ties“ beschrieben. Er macht deutlich, dass es gerade die loseren Beziehungen sind, die zur Informationsbeschaffung relevant sind, denn je seltener die Begegnung und je geringer die Verbundenheit, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Personen unterschiedliche Informationsquellen haben, die dem jeweils anderen nicht bekannt sind. Genau diese Informationen können dann bei der Arbeitsplatzsuche relevant werden (vgl. Granovetter 1973; Avenarius 2010). Ein homogenes Netzwerk ist demnach für das berufliche Fortkommen von Nachteil, während ein Netzwerk, das aus Gruppen besteht, die untereinander nicht verbunden sind, also eher heterogen ist, einen Vorteil darstellt (vgl. Hennig und Kohl 2011, S. 63). Dabei nimmt die Wahrscheinlichkeit eines heterogenen Netzwerks mit einer höheren sozialen Position zu.

Im internationalen Kontext gilt soziales Kapital mittlerweile als zentrales Analyseinstrument zum Verständnis der Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen und Netzwerke (vgl. Adam und Roncevic 2005). Nach Pierre Bourdieu ist soziales Kapital eine individuelle Ressource und existiert in zwischenmenschlichen Austauschbeziehungen. Das Sozialkapital ist demnach die „Gesamtheit aller aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1983, S. 190).

Dabei meint Bourdieu nur die Beziehungen, die für die Beteiligten von Gewinn sind. Robert Putnam unterscheidet demgegenüber brückenbildendes („bridging“) und bindendes („bonding“) Sozialkapital, bezieht sich dabei allerdings nicht auf Bourdieu, sondern auf Hanifan, der den Begriff bereits 1916 prägte (vgl. Putnam 2001, S. 16f.). Das brückenbildende Kapital bringt eher unterschiedliche Menschen zusammen, während das bindende Sozialkapital zwar Identität und Vertrauen innerhalb der Gruppe schafft, aber nicht zu Außenstehenden. Der soziale Rückhalt wird eher aus dem bindenden Sozialkapital gezogen, gleichzeitig bergen Netzwerke mit bindendem Sozialkapital auch das Risiko negativer Auswirkungen in sich (vgl.

Putnam 2001, S. 28f.; Kessler, Otto und Ziegler 2005). Die Bedeutung des sozialen Kapitals in Form der Beziehung zu den Mitwissenden zeigt sich also möglicherweise vor allem darin, welche Art von Kapital diese den Betroffenen zur Verfügung stellen. Wirken die Mitwissenden eher brückenbildend, sind sie möglicherweise wichtige Akteure, um die Betroffenen in nonformale Bildungsangebote zu vermitteln. Tragen die Mitwissenden eher zum bindenden Sozialkapital bei und können über sie keine weiteren Ressourcen genutzt werden, findet eine solche Vermittlung vermutlich nicht statt. Möglicherweise aber ist das bindende Sozialkapital zwischen Mitwissenden und Betroffenen für die Initiierung von Lernprozessen im eigenen Netzwerk durchaus geeignet. Wie weiter unten ausgeführt wird, ist das gegenseitige Vertrauen entscheidend dafür, dass Betroffene sich nicht als Abhängige fühlen.

Wird aber zunächst die Funktion der Mitwissenden als Knotenpunkt zu neuen Netzwerken betrachtet, ist diese Funktion auch unter Bildungsaspekten interessant. Wenn die Mitwissenden eine Verbindung zu Behörden, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben und Ärzten herstellen können, bieten sie „bridging capital“ und stellen für die Betroffenen eine Verbindung zu einem oder mehreren neuen Netzwerken dar. Wenn sie hingegen dem eigenen Netzwerk angehören, bieten sie lediglich „bonding capital“ und stellen wenig neue Ressourcen zur Verfügung.

In Abbildung 1 ist der veränderte Blickwinkel der Forschung dargestellt. In der linken Abbildung ist die Sichtweise der klassischen ego-zentrierten Netzwerkforschung zu sehen, in der rechten Abbildung die Veränderung des Blickwinkels durch die Fokussierung der Mitwissenden.

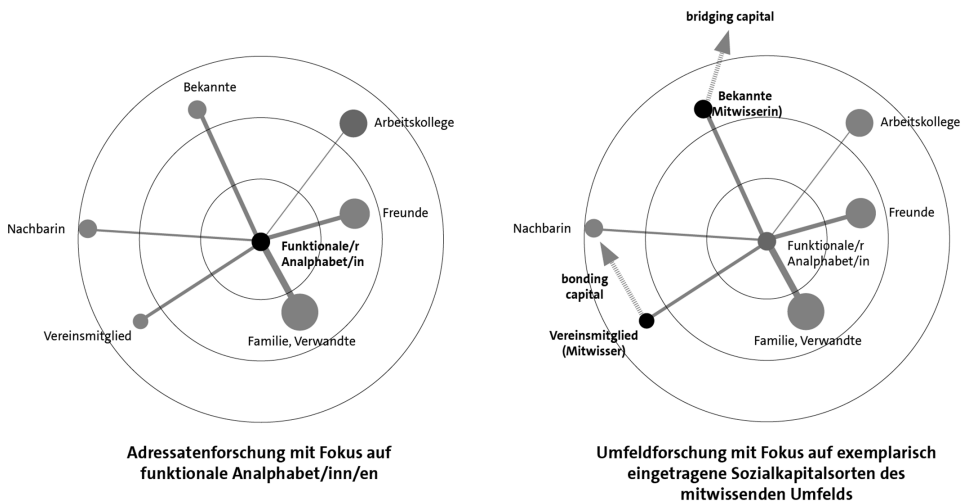


Abbildung 1: Veränderung des Blickwinkels durch die Fokussierung der Mitwissenden

In der Perspektive der Umfeldforschung geht es also nicht in erster Linie um die Betroffenen, sondern vor allem um die Mitwissenden selbst. Diese werden direkt befragt, etwa nach ihren Belastungen und Beziehungen zu den Betroffenen. Dieser Blickwinkel ist neu in der Forschung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung, bisher hat hier der Diskurs nur die Unterstützenden aus Sicht der Betroffenen thematisiert.

Ein zentrales Ziel der Forschung ist es, ein differenzierteres Bild von den Betroffenen zu bekommen, da man in Deutschland bisher vor allem ein defizitorientiertes Bild der Betroffenen transportiert hat. Die Bilder von Betroffenen sind in Deutschland vor allem dem Umstand geschuldet, dass Forschung über Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen zunächst mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen durchgeführt wurde und hieraus Vorurteile über die Gesamtgruppe der Betroffenen entstanden sind (vgl. Grotlüschen, Riekmann und Buddeberg 2015; Riekmann und Grotlüschen 2015, S. 13–15). Man hat vorschnell die Gruppe der Teilnehmenden mit der Gruppe der Adressat/inn/en gleichgesetzt. Erst ein Vergleich der Repräsentativstudien des AlphaPanels¹ mit der leo.-Studie hat gezeigt, dass sich die Gruppe der Teilnehmenden stark von der Gruppe der Adressat/inn/en unterscheidet und zwar in Bezug auf die Merkmale Lebenssituation, Erwerbssituation, Schulerfahrungen und Kompetenzlevel. Menschen, die bereits einen Alphabetisierungskurs besuchen, sind dabei in der Regel eher arbeitslos, arbeiten eher in prekären Jobs, haben eher schlechte Schulerfahrungen und leben häufiger allein. Über die Gruppe der Adressat/inn/en weiß man bisher sehr wenig – nur die leo.-Studie konnte etwas zum Abbau des defizitorientierten Bildes in der Erwachsenenbildung beitragen. Wenn man sich dann die Frage der Erreichbarkeit stellen möchte, ist es folglich wichtig, nicht nur von den bereits erreichten Teilnehmenden auszugehen, sondern den Blick zu erweitern auf die Betroffenen, die bisher keinen Kurs besuchen. Diesen Schritt hat die Umfeldstudie getan.

4. Das Umfeld im Alphabetisierungsdiskurs

Das Umfeld und die Netzwerke der Betroffenen wurden in jüngeren Studien zwar miteinbezogen (vgl. Wagner und Stenzel 2011), aber nicht direkt adressiert. Im Mittelpunkt stand immer die/der funktionale Analphabet/in selbst. Hinweise auf Mitwissende von funktionalen Analphabet/inn/en finden sich in vielen – vor allem biografisch orientierten – Studien. Birte Egloff spricht von den Strategien funktionaler Analphabet/inn/en, ihre Betroffenheit zu verstecken. Bekannte Strategien sind Delegieren, Vermeiden, Täuschen (vgl. Egloff 1997). Bei der Strategie der Delegation kommen die Mitwissenden ins Spiel:

„Nicht immer ist eine Delegation mit einer Täuschung derjenigen Person verbunden, der die schriftlichen Angelegenheiten stellvertretend

1 Im Rahmen des Projekts „AlphaPanel“ wurde eine repräsentative Stichprobe von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen dreimal befragt. Die Erstbefragung („Welle 1“) erfolgte im Zeitraum von November 2009 bis März 2010, die Folgebefragung („Welle 2“) im Zeitraum von Juli bis Oktober 2010, die dritte Befragung („Welle 3“) erfolgte im Zeitraum Januar und Februar 2011.

übertragen werden. In vielen Fällen wissen beispielsweise die Ehepartner oder andere Vertrauenspersonen von den Schwierigkeiten und übernehmen schriftsprachliche Aufgaben. [...] Für die Betroffenen bedeutet dies, daß sie ständig auf die Hilfsbereitschaft ihrer Mitmenschen angewiesen sind, eine große Belastung, selbst wenn die delegierten Personen bereitwillig ihre Hilfe anbieten.“ (Egloff 1997, S. 161)

Marion Döbert und Peter Hubertus sprechen von „Überlebensstrategien“ (2000, S. 70), Marie-Luise Oswald und Horst Müller von „Vermeidungsstrategien“ (1982, S. 74) der funktionalen Analphabet/inn/en.

Das Ausbleiben der Hilfestellung durch die eingeweihte Person, etwa durch Scheidung oder einen Todesfall, kann dann auch ein kritisches Ereignis sein, das die Betroffenen dazu veranlasst, sich der Lese- und Schreibproblematik zu stellen und einen Kurs aufzusuchen (vgl. Döbert und Hubertus 2000, S. 75). Der Verlust der Vertrauensperson kann die Betroffenen aber auch in ernstere Probleme bringen, etwa wenn sie weitreichende Entscheidungen treffen müssen, ob sie sich beispielsweise in eine Pflegschaft begeben, ohne sich vorher über die eigenen Rechte informieren zu können (vgl. Oswald und Müller 1982, S. 76).

Auch Harald Wagner und Johanna Schneider sprechen von sogenannten „Hauptstrategien“ (2008, S. 56): Verheimlichen, Verbergen und Ausnutzen. Darunter findet sich die Subkategorie: Ich habe eine Vertrauensperson im persönlichen Nahumfeld. Barbara Nienkemper und Franziska Bonna beschreiben, dass es bei der Angst des Entdeckt-Werdens eine subjektive Handlungsstrategie von Personen gibt, nämlich die Strategie des „Partiellen Outings“ (Nienkemper und Bonna 2010, S. 217). Diese Strategie wird angewandt, wenn die anderen Strategien „subjektiv nicht logisch“ erscheinen.

„Personen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben, outen sich nicht zu einem Zeitpunkt in ihrem Leben als funktionale Analphabetin oder Analphabet gegenüber allen Personen ihres sozialen Umfeldes, sondern sie wählen begründet aus, gegenüber wem und wie detailliert sie ihre Schwäche eingestehen. Die Auswahl der Personen, die eingeweiht werden, kann sowohl bewusst als auch unbewusst getroffen werden. In jedem Fall gibt es eine subjektiv vernünftige Begründung dafür, weshalb in einem bestimmten Lebensbereich gegenüber einer bestimmten Person die Schwierigkeiten thematisiert oder verheimlicht werden.“ (Ebd.)

In der dritten Erhebungswelle des AlphaPanels wurde gefragt, welche Personen von der Unterstützung durch Mitwissende Gebrauch machen (vgl. Tabelle 1). Dabei wird deutlich, dass es vor allem Eltern, andere Familienangehörige oder Freundinnen und Freunde sowie Bekannte sind, die davon wissen. Erst nach diesen genannten folgen die eigene Partnerin, der eigene Partner oder die Arbeitskolleg/inn/en. Weniger wird die Nachbarschaft genannt, gegenüber der eigenen Nachbarschaft offenbart man seine Probleme offensichtlich selten (vgl. Bilger und Rosenblatt 2011, S. 23).

Tabelle 1: Umgang mit Lese- und Schreibschwächen im sozialen Umfeld, n=332

	Meine Schwierigkeiten mit dem Lesen oder Schreiben		
	A. Wer davon weiß %	B. Wen ich um Hilfe bitte %	Relation B : A
Eltern	61	22	0,36
Andere Familienmitglieder	56	22	0,39
Freunde, Bekannte	56	24	0,43
Partner/in	46	35	0,76
Arbeitskolleg/inn/en	40	15	0,38
Vorgesetzte/r, Chef/in	40	14	0,35
Kinder	33	22	0,67
Betreuungsperson	27	22	0,81
Nachbarn	21	4	0,19
Andere Personen, Fremde	6	2	0,33
Kursleiter/in	X	48	
Andere Kursteilnehmende	X	11	
Niemand	2	4	
Summe (Mehrfachnennungen)	215	177	

Quelle: Bilger und Rosenblatt 2011, n=332

Welche Personen des Umfelds allerdings nicht nur davon wissen, sondern von den Betroffenen auch wirklich um Hilfe gebeten werden, um sie beim Lesen und Schreiben zu unterstützen, unterscheidet diese Gruppe noch einmal von den reinen Mitwissenden. Als erstes wird hier vor allem die Kursleitung genannt, gefolgt von den Partner/inne/n oder den eigenen Kindern – also *nach* der Kursleitung kommt der engste Familienkreis.

Die Vorstellung, auf andere Menschen angewiesen zu sein, also auf Delegationspartner/innen zugreifen zu müssen, wenn es um das Lesen und Schreiben geht, wurde im deutschen Diskurs als negativ beschrieben. Betroffene würden sich häufig sehr abhängig von der/dem Delegationspartner/in fühlen (vgl. Döbert und Hubertus 2000, S. 70). Dieser Sichtweise wird durch die Untersuchung von Arlene Fingeret eine Nuance hinzugefügt. Sie hat in den USA eine Studie mit Analphabet/inn/en durchgeführt und dabei auf die Frage von Abhängigkeit und Unabhängigkeit fokussiert. Dabei fand sie heraus, dass Lesen und Schreiben für Betroffene häufig nur eine Kompetenz unter vielen ist, die für das alltägliche Leben gebraucht werden. Betroffene würden sich Netzwerke suchen, die einen Austausch von Kompetenzen ermöglichen, so dass nicht jede Person die Kompetenzen individuell entwickeln muss.

„Many illiterate adults view reading and writing as only two of the many instrumental skill and knowledge resources that, combined, are required for daily life. Individuals create social networks that are characterized by reciprocal exchange; networks offer access to most of the resources individuals require, so that it is unnecessary to develop every skill personally.“ (Fingeret 1983, S. 133f.)

Fingeret stellt fest, dass es nicht immer die geringen Lese- und Schreibkompetenzen sind, die Menschen als abhängige Individuen erscheinen lassen, sondern mehr ihr Unvermögen, sich in die soziale Welt zu integrieren. Auch sie geht auf die unterschiedliche Qualität von Netzwerken ein und findet eine große Bandbreite zwischen auf der einen Seite ökonomisch erfolgreichen Erwachsenen, die in der Öffentlichkeit sichtbar sind und sich auch in dieser bewegen können (cosmopolitans), und auf der anderen Seite denjenigen, die ein eher homogenes soziales Netzwerk haben und eher sozial isoliert sind (locals). Ob die Erwachsenen sich also abhängig fühlen oder nicht, führt sie nicht exklusiv auf die Lese- und Schreibkompetenzen, sondern vor allem auf die vorhandenen Netzwerke und deren Qualität zurück.

„There is no one specific skill or attribute which places an individual in the scheme, but, rather, a combination of factors presents a picture of a local or cosmopolitan social world. These include the extent to which network membership is heterogeneous and includes highly educated and literate adults; the amount and quality of interaction with the institutions and expectations of the literate society are decoded and responded to; and the amount of geographical and cultural mobility reflected in lifestyle and network composition.“ (a. a. O., S. 141)

Sie schließt mit der Aufforderung, die Differenz in der Gruppe der Betroffenen wahrzunehmen und nicht das defizitorientierte Bild von Betroffenen weiterzuverbreiten, wie es in Literalitätsprogrammen vorherrsche.

Linda Ziegahn greift die Ergebnisse von Fingeret auf und führt sie weiter. Auch sie betont, dass Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen eben nicht in erster Linie abhängige Individuen seien, sondern handelnde Subjekte der sozialen Welt. Auch sie verweist darauf, dass geringe Literalität nicht automatisch zu Abhängigkeiten in Netzwerken führen muss und konzentriert sich in ihrer Untersuchung darauf, wann die Unterstützung im Netzwerk ausgeglichen ist und wann es zu einem Ungleichgewicht kommt. Betrachtet werden insbesondere die Qualität des Netzwerks und die Beziehung, die zwischen den Lesenden und Nicht-Lesenden besteht. Dabei geht es nicht um den Austausch von Kompetenzen, sondern darum, ob die Beziehung tragfähig ist.

„Liking one’s helper and feeling worthy of assistance would seem fundamental to the pursuit of literacy in any fashion.“ (Ziegahn 1991, S. 92)

Ihre Ergebnisse lassen sich größtenteils in ein Sechs-Felder-Schema einordnen. Dabei greift sie zurück auf Beschreibungen von Betroffenen, wie der Austausch zwischen ihnen und ihren Unterstützenden charakterisiert werden kann (vgl. Abbildung 2).

	Balanced	Imbalanced	Nonexistent
Satisfying	Task specific Interdependence Symbolic reciprocity	Acceptable dependency	–
Unsatisfying	Feelings of unworthiness Grudging reciprocity	Unacceptable dependency Desire for autonomy	Hostility distrust

Abbildung 2: Categories of Exchange around Literacy, Ziegahn 1991, S. 84

Anhand dieses Schemas zeigt sich, wie unterschiedlich die Unterstützung zwischen Mitwissenden und Betroffenen gestaltet werden kann. Geschieht die Hilfe auf einer Augenhöhe und stehen Vertrauen und Respekt im Vordergrund, so fühlen sich die Betroffenen unabhängig. Unausgewogener Austausch bedeutet demgegenüber immer Abhängigkeit.

In Bezug auf die Frage des Lernens stellt Ziegahn fest, dass eine bestimmte Art des Austausches Lernen begünstigt, andere Formen hingegen nicht. So berichtet eine Betroffene, die keine Probleme damit hat, um Hilfe zu fragen, dass ihre Umgebung ihr nicht nur etwas abnehme, sondern sie auch zum Lernen anhalte:

„If I ask him how to spell a word, he'll say ‚sound it out‘ and won't help me 'til I get mad at him. But he's pretty good. My mom helps too, and I got a dictionary. I'll have my husband tell me the first two letters of a word if I don't know it, then that's all the further I'll have him help.“ (Ziegahn 1991, S. 85)

Unterstützung muss also nicht zwingend bedeuten, dass die Aufgabe stellvertretend erledigt wird, sondern kann auch heißen, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt wird und das Umfeld damit Lerngelegenheiten schafft, womit die erwähnte These, dass Unterstützung immer Abhängigkeit bedeute, entkräftet wird.

Ziegahn schließt mit der Forderung, dass sich Forschung viel stärker des Umfelds annehmen müsse, um beide Seiten des Austausches zu verstehen.

„Future research should also seek perspectives of those who read for low literate adults in order to better understand the ‚reader‘ side of exchange around literacy.“ (a. a. O., S. 96)

Wir stellen uns mit der Umfeldstudie gerne in die von Ziegahn vorgeschlagene Linie und schlagen damit ein neues Kapitel auf in der Forschung über Alphabetisierung und Grundbildung. Zukünftig sollten Netzwerke und Unterstützende von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen in die Forschung miteinbezogen werden, um die komplexe Dynamik von Abhängigkeit und Unabhängigkeit besser verstehen und mögliche neue Lernorte und -potenziale aufgreifen zu können.

Literatur

- Adam, Frane; Roncevic, Borut (2005): Sozialkapital als eine sinnvolle wissenschaftliche Metapher. In: Nikolaï Genov (Hrsg.): Die Entwicklung des soziologischen Wissens. Ergebnisse eines halben Jahrhunderts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–238.
- Avenarius, Christine B. (2010): Starke und schwache Beziehungen. In: Christian Stegbauer, Roger Häußling (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–111.
- Barton, David; Hamilton, Mary (1998): Local literacies. Reading and writing in one community. London: Routledge.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried (2010): Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Christian Stegbauer, Roger Häußling (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 755–770.
- Bilger, Frauke; Rosenblatt, Berhard von (2011): AlphaPanel: Studie zur Lebenssituation bei Teilnehmenden an Grundbildungskursen. Überblick über die Ergebnisse aus Panelwelle 3 (AP 9). Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Bourdieu, Pierre (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Brookfield, Stephan (1984): Seld-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm. In: Adult Education Quarterly 35, 2, S. 59–71.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart: Klett.
- Duncan, Sam; Mallows, David (2015): Guiding Principles for the use of Terminology in Adult Literacy. Online verfügbar unter www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/ELINET_Guidelines_on_Terminology_SUMMARY.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: DIE.
- Fingeret, Arlene (1983): Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. In: Adult Education Quarterly 33, 3, S. 133–146.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau, Mechtild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: The American Journal of Sociology AJS 78, 6, S. 1360–1380.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2015): Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusion from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 105–122.
- Hennig, Marina; Kohl, Steffen (2011): Rahmen und Spielräume sozialer Beziehungen. Zum Einfluss des Habitus auf die Herausbildung von Netzwerkstrukturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Kessl, Fabian; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2005): Der Raum, sein Kapital und deren Nutzer. In: Marlo Riege, Herbert Schubert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–206.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–32.
- Kreckel, Reinhard (1990): Klassenbegriff und Ungleichheitsforschung. In: Peter A. Berger, Stefan Hradil (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt Sonderband, Band 7. Göttingen: Schwartz, S. 51–79.
- Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien.
- Nardi, Bonnie A.; Whittaker, Steve; Schwarz, Heinrich (2000): It's not what you know it's who you know. In: First Monday 5, 5.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Alphabeten/-innen. In: Der pädagogische Blick 18, 4, S. 212–220.
- Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Schriften zur Erwachsenenbildung. Materialien zur Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Otto, Ulrich (2005): Sozialtheoretische und -interventorische Paradigmen im Licht der sozialen Netzwerk- und Unterstützungsperspektive: Konvergenzen und Herausforderungen. In: Ulrich Otto, Petra Bauer (Hrsg.): Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung, Bd. 11. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 85–128.
- Putnam, Robert D. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Rehrl, Monika; Gruber, Hans (2007): Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 2, S. 243–264.
- Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2011): Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe. In: Svenja Möller, Christine Zeuner, Anke Grotlüschen (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien; für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 62–71.
- Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2015): Teil 2: Ergebnisse der Forschung. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Basisqualifizierung ProGrundbildung Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Bonn, S. 1–42. Online verfügbar unter http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_1_Teil_1_3.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Rosenblatt, Bernhard von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In: Alfa-Forum 79, S. 10–13.
- Schwarz, Jörg; Weber, Susanne Maria (2010): Erwachsenenpädagogische Netzwerkforschung. In: Karin Dollhausen, Timm C. Feld, Wolfgang Seitter (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–90.
- Steuten, Ulrich (2014): Literalität und Stigma. In: Hessische Blätter für Volksbildung 64, 2, S. 125–135.

- Street, Brian V. (1995): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge Studies in Oral and Literature Culture, Band 9. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Wagner, Daniela; Stenzel, Magdalena (2011): Soziale Einbindung und Lernen. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 55–83.
- Wagner, Harald; Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Johanna Schneider, Ullrich Gintzel, Harald Wagner (Hrsg.): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 47–62.
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ziegahn, Linda (1991): Beyond Reciprocity: Exchange around Literacy. In: *Adult Basic Education* 1, 2, S. 79–97.

Methodologische Herausforderungen

Klaus Buddeberg

1. Einleitung

Die *Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten* betritt im Rahmen der Forschung über Literalität Neuland, indem sie nicht die Personen mit geringer Literalität selbst in den Blick nimmt, sondern Personen aus deren Umfeld, die über die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben informiert sind. Es findet also ein Fokuswechsel statt: weg von den Betroffenen und hin zu deren Umfeld. Dominierten bislang Projekte der Teilnehmendenforschung oder – insbesondere in den letzten Jahren – Large-Scale-Assessment-Studien, so wird mit der vorliegenden Studie ein Perspektivwechsel zur Umfeldforschung vollzogen (vgl. den einleitenden Beitrag von Anke Grotlüschen in diesem Band). In den Fokus der Forschung rückt damit eine Personengruppe, über die bislang keine systematische Forschung vorliegt. Insofern stellen sowohl die qualitative Erforschung als auch die standardisierte telefonische Befragung im Rahmen der Umfeldstudie ein Novum dar.

Dieser Beitrag zeichnet die methodologische Herangehensweise nach. Dabei wird zunächst auf die Wechselbeziehung zwischen der qualitativen und der quantitativen Teilstudie im Sinne einer Methodentriangulation hingewiesen.

2. Triangulation

Formal gliedert sich die Umfeldstudie in zwei Hauptbestandteile, nämlich eine qualitative Teilstudie (n=30 Leitfadeninterviews) und eine quantitative Teilstudie (n=1.511 Telefoninterviews). Die Studie ist aufgrund dieses Rückgriffs auf unterschiedliche Methoden im Bereich der *Mixed Methods* zu verorten. Da aber beide Projektmodule kontinuierlich und systematisch ineinandergreifen und – im Sinne der Definition von Triangulation durch Uwe Flick – „so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt“ (Flick 2011, S. 12) werden, kann die Studie weitergehend als Triangulationsstudie¹ betrachtet werden.

In Ablösung des *paradigm wars* in der Auseinandersetzung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung hat sich zumindest auf der Ebene der *Forschungspraxis* in den vergangenen Jahren ein eher pragmatischer Umgang durchgesetzt, d.h. Forschung auf gleichzeitiger Grundlage beider Forschungsstränge hat sich zur Normalität entwickelt. Auf der forschungspraktischen Seite werden also schon länger Methoden kombiniert oder trianguliert (vgl. Bryman 2006, S. 97). Auf der theoretischen Ebene hingegen bestehen scharfe Auseinandersetzungen fort (vgl. Schreier 2014, S. 203; Flick 2014, S. 185).

1 Beide Begriffe – Triangulation und Mixed Methods – sind in der Methodendiskussion nicht immer scharf getrennt. Der Begriff der Mixed Methods wird etwa im angelsächsischen Raum auch für das verwendet, was im Deutschen als Triangulation bezeichnet wird. Er ist dort im Gegensatz zum deutschen Diskurs jedoch eher pragmatisch ausgerichtet (vgl. Schneider 2014, S. 16).

Während sich *Mixed Methods* aus ihrer begrifflichen Tradition als die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden beschränken lässt (vgl. Flick 2011, S. 76), ist der Begriff der Triangulation offener und umfasst nicht exklusiv die Kombination von quantitativen mit qualitativen Methoden. Udo Kelle und Christian Erzberger skizzieren unterschiedliche Verständnisse und Interpretationen von Triangulation, wobei für die vorliegende Studie vor allem jene Perzeption zutrifft, die Triangulation als Ergänzung von Perspektiven versteht, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstands ermöglicht (vgl. Kelle und Erzberger 2013, S. 300). In der neueren Literatur spielt demgegenüber der von Norman K. Denzin (1978) ursprünglich priorisierte Aspekt der gegenseitigen Validierung von Forschungsergebnissen als Hauptfunktion von Triangulation eine untergeordnete Rolle (vgl. Kelle und Erzberger 2013, S. 303).

Eine gewisse Übereinstimmung besteht in der Interpretation, dass das Ziel von Triangulation nicht darin besteht, „to replace either of these approaches but rather to draw from the strengths and minimize the weaknesses of both in single research studies and across studies“ (Johnson und Onwuegbuzie 2004, S. 14f.). Philipp Mayring plädiert in diesem Sinne dafür, „Analysestrategien differenziert dort einzusetzen, wo sie ihre Stärken entfalten können, und damit auch nach einer Kombination qualitativer und quantitativer Strategien zu suchen“ (Mayring 2001).

Flick bemerkt allerdings einschränkend, es könne nicht bereits dann von Triangulation gesprochen werden, wenn eine explorative Vorstudie mit qualitativen Methoden der eigentlichen Erhebung mit standardisierten Methoden vorgeschaltet sei, „wenn die Vorstudie nicht als eigenständiger Teil der Studie gesehen wird, sondern bspw. ausschließlich der Fragebogenentwicklung dient und die Ergebnisse des ersten Schrittes nicht in die Ergebnisse der Studie insgesamt einbezogen werden“ (Flick 2011, S. 12). Diese Einschränkung gilt für die Umfeldstudie nicht, denn beide Studienteile stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Die Umfeldstudie nutzt Elemente der Methoden-Triangulation (*between-methods-triangulation*, vgl. Denzin 1978, S. 302), also der gleichberechtigten Verbindung verschiedener Methoden, und der *investigator-triangulation* (Flick 2011, S. 15), also der Einbeziehung verschiedener Perspektiven durch verschiedene am Forschungsprozess beteiligte Personen.

3. Vorstudien

Im Vorfeld der *quantitativen* Studie standen mehrere Fragen zur Machbarkeit im Raum. Zum einen galt es zu erfassen, ob für eine repräsentative Befragung im Umfang von 1.500 Personen überhaupt mit einer hinreichenden Inzidenz – also einem ausreichend hohen Vorliegen von Mitwissen – ausgegangen werden kann, ob sich also unter den zu befragenden Erwachsenen ausreichend viele Personen befinden, die über Mitwissen verfügen. Zum anderen galt es zu klären, ob sich mittels standardisierter Frageformen überhaupt erfassen lässt, ob jemand über Mitwissen verfügt oder nicht.

Von großer Bedeutung war es daher, dass bereits im Vorfeld zwei kleinere Voruntersuchungen durchgeführt werden konnten und zwar im Rahmen der Verlinkungsstudie² und im Rahmen des CurVe-Projekts³. Hierbei wurden Samples von 344 Personen (Verlinkungsstudie) bzw. 68 Personen (CurVe) Fragen zum Mitwissen vorgelegt.

Die Fragen, die in den Vorstudien zum Einsatz kamen, stellten einen ersten Entwurf dar, um einerseits die Inzidenz von Mitwissen, andererseits dessen standardisierte Erfassbarkeit zu beurteilen. Es bestand somit eine erste Möglichkeit, die eingesetzten Fragen auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen. Erfahrungen, die sich aus der Auswertbarkeit der Daten ergaben, konnten für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Fragebogens und seiner Dramaturgie genutzt werden.

Beide Vorstudien zeigten eine unerwartet hohe Inzidenz von Mitwissen von über 60 Prozent in den speziellen Subsamples. Somit konnte auch für die telefonische Repräsentativbefragung mit ausreichend vielen Fällen von Mitwissen gerechnet werden. Zudem zeigte sich, dass sich Mitwissen in Form einer standardisierten Befragung prinzipiell erfassen lässt. Das Befragungsinstrument enthielt selbst in der ersten Version keine grundsätzlich untauglichen Fragen, es wurde jedoch deutlich, dass es noch verschiedener Revisionen und einiger Ergänzungen bedurfte, um ein volltaugliches Instrument vorzulegen. So fehlten zunächst Fragen nach der Art der Beziehung zwischen Mitwissenden und Betroffenen, sowohl bezogen auf den Kontext (Familie, Beruf, Freizeit etc.) als auch auf die Häufigkeit und die Nähe des Kontakts. Weiterhin wurde deutlich, dass Fragen zur Anzahl der bekannten betroffenen Personen, nach den vermuteten Ursachen der geringen Literalität oder nach dem Zustandekommen des Mitwissens fehlten. Das galt auch für eine ungefähre Einschätzung der Lese- und Schreibfähigkeit der Betroffenen. Diese Information dient dazu, die Inzidenz differenzierter beschreiben und die Art der Unterstützung genauer beurteilen zu können. Fragen und Skalen zur Selbsteinschätzung wurden später aus dem AlphaPanel übernommen (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 25). Die geleistete Unterstützung wurde zunächst nur pauschal abgefragt, nicht jedoch die Häufigkeit und Art der Unterstützung. Dieser Fragenkomplex wurde intensiv diskutiert und bis zum zweiten Pretest weiterverfolgt und mehrfach modifiziert.

2 Die vom BMBF geförderte Verlinkungsstudie (Förderkennzeichen W 136702) verfolgte das Ziel, verschiedene Kompetenzskalen miteinander in Beziehung zu setzen und empirisch sowie theoretisch zu verlinken (vgl. Euringer und Heinemann 2014).

3 Das CurVe-Projekt befasst sich mit Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge. Beteiligte Organisationen sind das Diakonische Werk Hamburg, die Lernende Region Netzwerk Köln e.V. sowie der Sozialdienst Katholischer Männer e.V. Teil des Projekts war die Erprobung von Rechen-Items, die dazu dienen sollen, die alltagsmathematische bzw. finanzorientierte Kompetenz von Erwachsenen zu erfassen. Dieses Teilprojekt wurde von Prof. Dr. Anke Grottlüschen durchgeführt. Das Sample umfasste 68 Personen, die mit dem Existenzminimum auskommen müssen. Zur Studie siehe Mania und Tröster (2015).

4. Qualitative Teilstudie

Die Vorstudien lieferten aber nicht nur Material, um am quantitativen Erhebungsinstrument weiterzuarbeiten, sie unterstützten auch die Entwicklung des Leitfadens für die qualitativen Interviews.⁴ Dieser basierte zunächst auf den Fragebereichen der Vorstudie im Rahmen der Verlinkungsstudie.

Zudem ermöglichte die Vorstudie erste Feldzugänge im Kontext von Beschäftigungsträgern, da eine Reihe von Teilnehmenden angeboten hatte, für weitere Interviews zur Verfügung zu stehen. Das weitere Sampling folgte zunächst theoretischen Vorannahmen, diese änderten sich jedoch im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses aufgrund empirischer Resultate. Die theoretischen Vorannahmen bezogen sich auf drei Merkmale.

1. *Es gibt verschiedene Gruppen von Mitwissenden:* Diese können nach verschiedenen Feldern grob unterteilt werden in einen persönlichen und einen professionellen Bereich. Der persönliche Bereich umfasst Eltern, Kinder, Freundinnen und Freunde, Kolleg/inn/en, Verwandte oder Bekannte der/des Betroffenen. Der professionelle Bereich umfasst Personen, die – wie etwa Sozialpädagog/inn/en, Kursleitungen, Mitarbeiter/innen der Arbeitsverwaltung – im Rahmen ihrer Profession Mitwissen erwerben.
2. *Der Grad an Informiertheit der Mitwissenden variiert:* Dies basiert auf der Annahme, dass der Grad der Informiertheit von einer leichten Ahnung über zunehmendes Begreifen bis hin zu einem sicheren Wissen reicht.
3. *Die Ausprägung der Unterstützung unterscheidet sich:* Unterstützung kann reichen von seltenen Hilfen bis hin zu der konkreten Erwartung der Betroffenen, ständig über das Unterstützungspotenzial verfügen zu können.

Die weitere Gestaltung des Samples orientierte sich an diesen und an weiteren Merkmalen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses als relevant erwiesen haben. Nach den ersten Auswertungen wurde beispielsweise deutlich, dass nicht nur die Frequenz der Unterstützung, sondern auch die Art der Unterstützung für die Beschreibung der Interaktion relevant ist. Auch die Felder des Mitwissens wurden weiter differenziert in „familiär“, „Freunde und Bekannte“, „beruflich (innerbetrieblich)“ und „professionell“ (in Patienten-, Kunden- oder Klienten-Beziehungen), so dass sich daraus weitere Feldzugänge ergaben. Dieses Vorgehen orientiert sich grundsätzlich an der kumulativen Methode des *theoretical sampling* der *Grounded Theory* (vgl. Corbin und Strauss 2008, S. 148–165). Die Studie ging von konkreten theoretischen Vorannahmen aus, die im Forschungsprozess überprüft und verändert wurden. Ebenfalls an die *Grounded Theory* angelehnt ist das Konzept der „theoretischen Sättigung“ (vgl. a. a. O., S. 159). Das theoretische Sampling wurde also bis zu einem Punkt durchgeführt, an dem durch weiteres Datenmaterial keine relevanten neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten waren. Im Sampling-Prozess stellten sich aber auch konkrete praktische Fragen der Akquisition der Interviewpartner/innen.

Insgesamt umfasst die qualitative Teilstudie 30 leitfadengestützte Interviews. Diese fanden im Zeitraum von Februar 2013 bis Oktober 2014 überwiegend als per-

4 Die Leitfäden befinden sich in Anhang A. Eine anonymisierte Übersicht über die Interviewpartner/innen und die Art ihrer Beziehungen zu den Betroffenen befindet sich in Anhang B.

sönliche Interviews statt, in Einzelfällen als Telefoninterviews. Die Interviews wurden von drei verschiedenen Personen durchgeführt, mehrheitlich allein, in einzelnen Fällen auch als Zweierteams. Dadurch bot sich die Möglichkeit, die Erfahrungen aus den Interviews unmittelbar im Team zu diskutieren und Konsequenzen für die weiteren Interviews abzuleiten. Sämtliche Interviews wurden zeitnah vollständig transkribiert und unter Einsatz von MAXQDA ausgewertet. Einige der Interviewpartner/innen berichteten über mehrere betroffene Personen. Diese wurden jeweils als einzelne *Fälle* betrachtet. Daraus folgt, dass nicht jede *interviewte* Person als ein Fall zu behandeln ist. Vielmehr fokussiert ein Fall eine Person, über die berichtet wird. Die Typenbildung basierte letztlich auf insgesamt 41 Fällen, über die in den 30 Interviews berichtet wurde.

Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse⁵, die eine empirisch begründete Typenbildung auf Basis induktiver Kategorienbildung ermöglicht (vgl. Mayring 2010, S. 83–85). Entsprechend wurden zunächst schrittweise Kategorien aus dem vorliegenden Interviewmaterial entwickelt. Dieser Schritt umfasste auch mehrfache Revisionen bzw. Neubildungen von Kategorien.

Die Hauptkategorien, die sich in der Durcharbeitung des Materials herauskristallisierten, sind folgende:

- Feld des Mitwissens: Woher kennen sich Mitwissende und Betroffene?
- Art des Mitwissens: Werden die geringen Lese- und Schreibkompetenzen angesprochen?
- Art der Unterstützung: Gibt es eine Unterstützung durch Mitwissende und wenn ja, wie sieht diese aus?
- Kontakt mit Weiterbildung: Wird der Kontakt zur Weiterbildung hergestellt?
- Bild der Betroffenen: Wie sehen die Mitwissenden die Betroffenen?
- Befinden der Mitwissenden: Wie geht es den Mitwissenden mit ihrer Rolle?

Die Typenbildung folgte dann den von Susann Kluge vorgestellten vier Regeln für eine empirisch begründete Typenbildung: 1. Erarbeitung relevanter Bereichsdimensionen, 2. Gruppierung der Fälle und Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten, 3. Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung und 4. Charakterisierung der empirischen Typen (vgl. Kluge 1999, S. 261).⁶ Im Zuge der Typenbildung sollte einerseits interne Homogenität auf der Ebene des Typus und andererseits externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie erreicht werden. Als Ergebnis der Analyse konnte eine Typologie von Mitwisserschaft erarbeitet werden. Die genauere Beschreibung der Kategorien mit ihren Ausdifferenzierungen sowie der

5 Die Kombination zweier Ansätze, nämlich der Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse, steht in Übereinstimmung mit Mayrings Einschätzung zur Gegenstandsangemessenheit der Methoden: „Es müssen aber auch Einschränkungen und Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse genannt werden: Wenn die Fragestellung sehr offen ist, die Studie stark explorativen Charakter trägt und auch eine induktive Kategorienbildung [...] zu einschränkend oder theoretisch nicht schlüssig zu begründen wäre, sind offenere Verfahren zweckmäßiger, wie sie beispielsweise mit der Grounded Theory vorliegen. Allerdings lassen sich auch hier Kombinationen denken, die in einzelnen Analysedurchgängen offenere und inhaltsanalytische Verfahren miteinander verschränken. Das Kriterium sollte in jedem Fall nicht die methodische Machbarkeit, sondern die Angemessenheit der Methode für das Material und die Fragestellung sein“ (vgl. Mayring 2013, S. 474).

6 Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von Abstrahierung, Kontextualisierung und Herstellung von Kohärenz bei der Typenbildung.

Typologie erfolgt im Beitrag von Wibke Riekmann zur Typologie des Mitwissens im vorliegenden Band.

5. Quantitative Teilstudie

Die quantitative Teilstudie der Umfeldstudie basiert auf der telefonischen Befragung von 1.511 Personen in Hamburg im Alter von 18 Jahren oder älter. Die Befragung wurde über die Ausschreibungsstelle der Universität Hamburg ausgeschrieben. Den Auftrag erhielt nach eingehender Prüfung der eingegangenen Angebote das in Berlin ansässige Institut Info GmbH. Ein erstes persönliches Treffen fand im April 2014 in Berlin statt. Die Arbeiten am Fragebogen wurden im Sommer 2014 mit zwei Pretest-Terminen (Juni und August) abgeschlossen, bei denen insgesamt 75 Probeinterviews geführt wurden. Die Pretests fanden in Anwesenheit des Projektteams statt. Es bestand dabei die Möglichkeit, Interviews in Echtzeit mitzuhören und sich zu bestimmten Fragen in einzelne Interviews als Zuhörende zuzuschalten. Die Ergebnisse der Pretests und auch die dabei noch festgestellten Veränderungsbedarfe wurden in zwei separaten Berichten festgehalten (vgl. Krambeer 2014b, 2014c).

5.1 Entwicklung des Erhebungsinstruments

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments erwies sich als zeitaufwendig. Die enge Verzahnung mit der qualitativen Teilstudie unterstützte den Prozess kontinuierlich. Bereits die ersten *qualitativen Interviews* lieferten wichtige Aspekte für die Fragebogenentwicklung, z.B. Themenbereiche, Fragen und Formulierungen, die sich für die Fragen als geeignet erwiesen. Auch im weiteren Verlauf der qualitativen Auswertung flossen immer wieder Aspekte in die Fragebogenentwicklung ein. Im Sinne einer *investigator triangulation* (vgl. Flick 2011; S. 14; Schneider 2014, S. 21) wurde konsequent dafür gesorgt, dass die Arbeit am Fragebogen in Zusammenarbeit mehrerer Forschender erfolgte. Das bezog sich zunächst und schwerpunktmäßig auf das Projektteam im engeren Sinne. Zwischenstufen des Fragebogens wurden aber auch im Rahmen des gesamten Arbeitsbereichs diskutiert sowie in Zusammenarbeit mit dem Befragungsinstitut kritisch hinterfragt. In mehreren Arbeitstreffen wurden die Dramaturgie der Befragung, die Fragensukzession sowie konkrete Fragen- und Antwortformate diskutiert. Dabei stand auch die Tauglichkeit des Erhebungsinstruments für eine CATI-Befragung (Computer Assisted Telephone Interviewing) zur Debatte. Im Anschluss an die beiden Pretest-Termine wurden zudem die Erfahrungen, die die Interviewer/innen in den Probeinterviews gemacht hatten, mit dem Projektteam diskutiert. Dies erwies sich insbesondere für die Optimierung der Dramaturgie der Befragung mit Blick auf die weitgehende Vermeidung von Interviewabbrüchen als relevant.

Ausgehend von dem ersten Fragebogen aus der Verlinkungsstudie, der lediglich 14 Fragen enthielt, wurde der Bogen zur ersten mit dem Befragungsinstitut diskutierten Version auf 33 Fragen erweitert. Die endgültige Version enthielt dann 54 Fragen.⁷

7 Der Fragebogen befindet sich in Anhang C.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass aufgrund zahlreicher Filterungen bei einzelnen Interviews die vollständige Zahl aller Fragen in der Regel nicht verwendet wurde. Bei der Aufnahme weiterer Fragen wurde jeweils der möglichen maximalen Dauer der Befragung Rechnung getragen. Dabei war von grundsätzlich zwei verschiedenen Arten von Interviews auszugehen: Ergab das Eingangsscreening, dass bei der befragten Person kein Mitwissen vorliegt, wurde lediglich ein Kurzinterview durchgeführt, das die Frage zur Einstellung zur Literalität, die Fragen zur Kenntnis von Kampagnen und Lernmöglichkeiten sowie den soziodemografischen Hintergrundfragebogen umfasste. Lag hingegen Mitwissen vor, erfolgte ein Vollinterview. Der erste Pretest zeigte eine geringere durchschnittliche Interviewdauer als ursprünglich angenommen. Im ersten Pretest (n=50) ergaben sich durchschnittliche Interviewdauern von 17 Minuten für Vollinterviews und acht Minuten für Kurzinterviews (vgl. Krambeer 2014b, S. 3). Da nach dem ersten Pretest noch eine Reihe weiterer Fragen aufgenommen und einige Fragetexte zugunsten der Präzision verlängert wurden, wurden im zweiten Pretest (n=25) Interviewdauern von 23 Minuten für Vollinterviews und neun Minuten für Kurzinterviews erreicht (vgl. Krambeer 2014c, S. 3). Da das Ziel der Pretests die Optimierung des Erhebungsinstruments war, gingen die Pretestinterviews nicht in die Hauptbefragung ein.

5.2 Durchführung der Erhebung

Die Grundgesamtheit für die Telefonbefragung stellte die Bevölkerung ab 18 Jahren mit Festnetzrufnummer oder einer im Telefonverzeichnis registrierten Mobilfunkrufnummer mit Wohnort Hamburg. Die Auswahl der Zielperson basierte auf der Last-Birthday-Methode (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 242). Dabei wurde diejenige Person ab 18 Jahren im Haushalt ausgewählt, die zuletzt Geburtstag hatte bzw. bei Kontakt über Mobilfunknummern die Kontaktperson selbst. Die Feldzeit erstreckte sich vom 26. August bis 11. September 2014, insgesamt wurden 1.511 Interviews geführt.⁸ Für die Durchführung wurde die webbasierte Befragungssoftware „keyingress“ eingesetzt.

Der zu gewinnende Netto-Stichprobenumfang sollte mindestens n=1.500 zufällig ausgewählte Personen betragen. Auswahlbasis für die Stichprobe war das ADM-Mastersample (Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V.). Dieses Sample enthält über 100 Millionen zufällig generierte Telefonnummern, mit denen alle möglicherweise vergebenen deutschen Festnetznummern abgedeckt werden. Damit wird sichergestellt, dass auch solche Haushalte in der Stichprobe auftauchen können, deren Telefonnummern nicht verzeichnet sind. Die Ausgangsstichprobe bestand aus einer mikrostratifizierten und ungeklumpten Stichprobe, die proportional entsprechend der Zahl der Privathaushalte auf die einzelnen Schichtungszellen aufgeteilt wurde. Die genaue regionale Zuordnung des Zielhaushalts wurde durch die Abfrage des Bezirks vorgenommen.

Grundlage für die Befragung waren 18.251 Telefonnummern als unbereinigte Bruttostichprobe. Telefonnummern, die nicht zu einem Interview führten, wurden

⁸ Für eine detailliertere Beschreibung zur Durchführung der Telefonbefragung vgl. den Feldbericht (Krambeer 2014a).

als Ausfälle differenziert in qualitätsneutrale oder systematische Ausfälle. Qualitätsneutrale Ausfälle basieren auf Ausfallgründen, die die Qualität der Befragung nicht beeinträchtigen. Dazu zählen:

- nicht belegte Telefonnummern (kein Anschluss unter dieser Nummer),
- technisch bedingte Ausfälle, Fax-/Modem-Verbindungen,
- Anschlüsse, bei denen nach den festgelegten zwölf Kontaktversuchen keine Verbindung hergestellt werden konnte und
- Anschlüsse, die nicht zur Grundgesamtheit gehören, wie z.B. Anschlüsse von Behörden, Unternehmen, andere Nicht-Privatanschlüsse, Anschlüsse außerhalb der definierten Gebiete und Haushalte, in denen aufgrund von Sprachproblemen bzw. „Überforderung“ (z.B. aus Altersgründen) kein Interview geführt werden konnte.

Systematische Ausfälle dagegen beeinflussen die Befragungsqualität. Dazu zählen:

- nicht endgültig bearbeitete Telefonnummern (z.B. weniger als zwölf Kontaktversuche bzw. ausgewählte Zielperson nicht erreicht),
- im Befragungszeitraum nicht erreichbare Zielpersonen (laut Auskunft der Kontaktperson bis zum geplanten Feld-Ende nicht erreichbar),
- Verweigerungen der Kontaktperson im Haushalt bzw. der Befragungsperson selbst.

Von der Bruttostichprobe waren 45 Prozent als qualitätsneutrale Ausfälle abzuziehen. Daraus resultierte eine bereinigte Bruttostichprobe von 9.960 Telefonnummern. Insgesamt wurden 1.511 Interviews realisiert. Das entspricht einer Ausschöpfung von ca. 15 Prozent, also der Umsetzung der bereinigten Bruttostichprobe in erfolgreich durchgeführte Interviews (Nettostichprobe). Dies ist eine durchschnittliche Ausschöpfung von Telefonbefragungen in der Bevölkerung, wenn nicht mit vorrekrutierten Panels gearbeitet wird.

Häufigste Ausfallgründe waren zum einen die Verweigerung durch die Kontaktperson im Haushalt, bevor das Interview begonnen wurde (36 %) und Verweigerungen bzw. Abbrüche durch die Befragungsperson selbst (37 %).

Nach Abschluss der Feldphase übernahm das Befragungsinstitut die Datenbereinigung, Datenkontrolle, Codierung und Gewichtung. Die Gewichtung der Stichprobe basierte auf den Angaben der amtlichen Statistik des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein für das Bundesland Hamburg (Stand: 01.01.2013).

Nach der Übergabe der Daten an die Universität Hamburg am 22. September 2014 wurde der Datensatz gesichtet, einer weiteren Plausibilitätsprüfung unterzogen und mittels SPSS deskriptivstatistisch ausgewertet. Quantitative und qualitative Daten wurden anschließend parallel ausgewertet. Zunächst erfolgten diese Auswertungen unabhängig voneinander. Mit zunehmender Kenntnis des Materials jedoch ergaben sich häufiger Schnittstellen in der Interpretation der Daten in Kombination beider Perspektiven. Dies lässt sich anschaulich an den Umfeldstudien-News nachzeichnen.⁹ Dieser Newsletter, der – analog zu dem Newsletter der leo.-Studie (leo.-News, vgl. Buddeberg 2015) – im Jahr 2015 monatlich erschien, enthielt zunächst Berichte zu Ergebnissen, die sich entweder aus den quantitativen oder aus den qualitativen

9 Online unter blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/category/umfeldstudie-newsletter.

Daten ergaben. Im Jahresverlauf gelang es dann zunehmend, Resultate aus beiden Studienteilen inhaltlich zu verschränken.

Tabelle 1: Stichprobenausschöpfung

	Anzahl	%
Brutto-Ausgangsstichprobe	18.251	100,0
stichprobenneutrale Ausfälle	8.291	45,4
Adresse entspricht nicht dem Zielpersonenkreis	2.944	16,1
falsche Telefonnummer/nicht vergeben	5.159	28,3
Screenout (Zielperson wohnt nicht in Hamburg)	188	1,0
bereinigte Bruttostichprobe	9.960	
systematische Ausfälle	8.449	84,8
Teilnehmer nicht erreichbar	498	5,0
Teilbefragung	26	0,3
Wiedervorlage	402	4,0
Interview wurde durch Zielperson abgelehnt	3.680	36,9
Interview wurde durch Kontaktperson verhindert	3.577	35,9
sonstige Gründe	266	2,7
vollständige Interviews	1.511	15,2

Quelle: Krambeer 2014a

Literatur

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Bryman, Alan (2006): Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? In: Qualitative Research 6, 1, S. 97–113.
- Buddeberg, Klaus (2015): Die leo.-News: Seismograph eines Diskurses. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 89–104.
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm L. (2008): Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. California (Estatu Batuak): Sage; Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Denzin, Norman K. (1978): The research act. A theoretical introduction to sociological methods. New York [u. a.]: McGraw-Hill.
- Ehmgig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M. B. (2014): Die Alpha-Levels und ihr Verhältnis zum gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Ein Weg zur Leistungsbeschreibung bei gering Qualifizierten. In: Projektträger im

- Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 191–204.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2014): Triangulation als Rahmen für die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung. In: Günter Mey, Katja Mruck (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen. 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–191.
- Johnson, Robert B.; Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. In: Educational Researcher 33, 7, S. 14–26.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2013): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 299–308.
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Krambeer, Sindy (2014a): CATI-Befragung im Rahmen der Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Feldbericht. Berlin.
- Krambeer, Sindy (2014b): Ergebnisse des Pretests. CATI-Befragung im Rahmen der Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Berlin.
- Krambeer, Sindy (2014c): Ergebnisse des zweiten Pretests. CATI-Befragung im Rahmen der Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Berlin.
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2015): Finanzielle Grundbildung. Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: Anke Grotlüschen; Diana Zimper (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 45–60.
- Mayring, Philipp (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 468–475.
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social 2, 1.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Przyborski, Aglaja; Wohrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn.
- Schneider, Armin (2014): Triangulation und Integration von qualitativer und quantitativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Eric Mührel (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien; Arbeitsfeldbezüge; Forschungspraxen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–30.
- Schreier, Margrit (2014): Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit! In: Günter Mey, Katja Mruck (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen. 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–208.

Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie

Klaus Buddeberg

1. Durchführung der quantitativen Teilstudie

Die quantitative Teilstudie der Umfeldstudie basiert auf der telefonischen Befragung von 1.511 Erwachsenen in Hamburg, die im Spätsommer 2014 durchgeführt wurde. Zuvor hatte sich in zwei kleineren Vorstudien (n=344 und n=68) die prinzipielle Machbarkeit einer Repräsentativbefragung hinsichtlich ausreichender Inzidenz und Tauglichkeit der eingesetzten Fragen nachweisen lassen.¹ Im Rahmen der Hauptstudie kamen insgesamt rund 50 Fragen sowie ein umfangreicher Hintergrundfragebogen zum Einsatz.² Die im Fragebogen behandelten Aspekte waren:

- a) das Vorliegen von Mitwissen,
- b) Fragen zur betroffenen Person (soziodemografische Merkmale, Lese- und Schreibkompetenz, vermutete Gründe für die geringe Literalität, Veränderungswunsch, Kursbesuch),
- c) Feld des Mitwissens,
- d) Zustandekommen des Wissens, Indizien für die geringe Literalität,
- e) Unterstützung bei Lese- und Schreibanforderungen,
- f) Kenntnis von Kursen, ALFA-Telefon, Online-Portal ich-will-lernen.de, Hinweis auf diese Unterstützungsmöglichkeiten und falls nein: Gründe für die Nicht-Empfehlung,
- g) Einstellung zur Literalität,
- h) Art der Beziehung zu der Person (Kontakthäufigkeit, Vertrauensverhältnis, Wissen der betroffenen Person um das Mitwissen),
- i) Art des Sprechens über die Situation, Gründe, die ggfs. gegen einen offenen Austausch sprechen,
- j) Art der Unterstützung, Ermutigung zur Verbesserung der Literalität,
- k) Belastung durch das Mitwissen,
- l) weitere Mitwissende, ggf. Austausch mit diesen weiteren Personen.

2. Ergebnisse

Zunächst einmal gilt es zu klären, wer die Mitwissenden überhaupt sind: Wieviel Mitwissen gibt es? Welche soziodemografische Struktur weist die Gruppe der Mitwissenden auf und in welchen gesellschaftlichen Feldern gibt es Mitwissen? Es folgen Ergebnisse zu den Fragen, wie die Kommunikation zwischen Mitwissenden und Betroffenen beschaffen ist und welche Art der Unterstützung Mitwissende leisten.

1 Eine ausführliche Darstellung der Durchführung der Studie und auch der vorgeschalteten Vorstudien findet sich im Beitrag zu den methodologischen Herausforderungen in diesem Band.

2 Der vollständige Fragebogen ist im Anhang C zu diesem Band dokumentiert.

2.1 Wieviel Mitwissen gibt es?

Die Inzidenz erweist sich als überraschend hoch. Rund 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg kennen eine oder mehrere Personen, bei denen sie entweder sicher von einem Defizit beim Lesen und Schreiben wissen oder bei denen sie dies zumindest vermuten. Ein geringer Anteil kennt entsprechende Personen nur vom Hörensagen. Es verbleiben 37,2 Prozent der Befragten, die eine oder mehrere betroffene Personen gut genug kennen, um über diese auch weitere Angaben machen zu können. Diese 37,2 Prozent (n=562) bilden die Grundgesamtheit für die weiteren quantitativen Auswertungen.

Zwar hatten die beiden Vorstudien sogar eine noch höhere Quote ergeben, diese Vorstudien waren jedoch mit sehr spezifischen Subsamples durchgeführt worden, so dass von einer Quote von 40 Prozent im Hauptlauf nicht zwingend ausgegangen werden konnte. Im Datensatz liegen Einschätzungen der Mitwissenden zur Lese- und Schreibkompetenz der Betroffenen vor.³ Es lässt sich vermuten, dass etwa die Hälfte der Mitwissenden Erwachsene kennen, die so erhebliche Probleme beim Lesen und Schreiben haben, dass sie in der Terminologie der leo.-Studie als funktionale Analphabetinnen oder funktionale Analphabeten zu bezeichnen wären, während die andere Hälfte über Erwachsene berichtet, die auffällige Schwierigkeiten im Bereich der korrekten Schreibung aufwiesen, in der Diktion der leo.-Studie: fehlerhaftes Schreiben bei gebräuchlichem Wortschatz.⁴

2.2 Soziodemografische Merkmale

Was die soziodemografischen Merkmale der Mitwissenden betrifft, so deckt sich deren soziodemografische Struktur weitgehend mit der der Hamburger Bevölkerung insgesamt. Die mögliche Annahme, dass analog zum funktionalen Analphabetismus (vgl. Grotluschen, Riekmann und Buddeberg 2012, S. 39–43) auch beim Wissen darüber eine gewisse Milieuabhängigkeit vorliegen könne, lässt sich somit weitgehend entkräften. Der systematische Vergleich dieser Strukturdaten zeigt: Wissen über geringe Literalität unter Erwachsenen gibt es in allen Segmenten der Bevölkerung,

3 Die Befragten wurden gebeten, die Lese- und Schreibkompetenz der ihnen bekannten Person zu beschreiben. Zum Einsatz kamen dabei Items zur Selbsteinschätzung aus dem AlphaPanel (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 25). Daher handelt es sich bei den Differenzierungen nach den Kompetenzniveaus um Fremdzuschreibungen durch die Mitwissenden. Diese sind im Gegensatz zur empirischen Kompetenzmessung mit deutlichen Unsicherheiten behaftet und sind somit entsprechend zurückhaltend zu interpretieren.

4 Im Rahmen der leo.-Studie wurde funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1–3) operationalisiert als Unterschreiten der Textebene. Das bedeutet, „dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.“ Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichem Wortschatz (Alpha-Level 4) indiziert die leo.-Studie, „wenn auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben wird. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig“ (Grotluschen, Riekmann und Buddeberg 2012, S. 19f.).

weitgehend unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Erwerbssituation oder Erstsprache.⁵

Die Anteile von Männern und Frauen unter Mitwissenden und an der Hamburger Bevölkerung sind nahezu deckungsgleich. Sowohl die Hälfte des befragten Samples, das am Hamburger Mikrozensus geeicht wurde, als auch die Hälfte der Mitwissenden sind Männer bzw. Frauen. Ein höherer Anteil von Männern oder Frauen, analog zum höheren Anteil von Männern unter von funktionalem Analphabetismus Betroffenen (vgl. Buddeberg 2012, S. 190f.), existiert bezogen auf Mitwisserschaft nicht. Allerdings lässt sich bei der Differenzierung der Felder des Mitwissens zeigen, dass Frauen anteilig häufiger von Mitwissen im familiären Kontext berichten (s. u.).

Die Anteile derjenigen mit niedrigem, mittlerem oder höherem Schulabschluss erweisen sich beim Vergleich der Mitwissenden mit dem Gesamtsample und mit den Abschlüssen aktueller Schulabgangsjahrgänge als nahezu deckungsgleich (Tabelle 1). Allerdings ändert sich die Verteilung, wenn nach dem vermuteten Kompetenzniveau der Betroffenen differenziert wird. Diejenigen Mitwissenden, die selbst über einen Haupt- oder Volksschulabschluss verfügen, berichten zu gleichen Teilen über Betroffene mit gravierenden Lese- und Schreibschwierigkeiten und über Betroffene mit einer auffällig fehlerhaften Schreibung. Mitwissende mit Mittlerer Reife oder (Fach-)Abitur als höchstem Schulabschluss berichten anteilig seltener über Betroffene mit gravierenden Schwierigkeiten und entsprechend häufiger über Betroffene mit fehlerhafter Schreibung.

Tabelle 1: Schulabschluss der Mitwissenden im Vergleich zum Gesamtsample

höchster Schulabschluss*	Mitwissende in Hamburg Anteil	Bevölkerung in Hamburg Anteil
Volks- oder Hauptschulabschluss	15,8 %	16,2 %
Mittlere Reife	30,5 %	30,7 %
(Fach-)Abitur	53,7 %	53,1 %
gesamt	100 %	100 %

* nicht ausgewiesen: kein Abschluss bzw. noch Schüler/in (n=13)

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg

Die Gruppe der Mitwissenden ist in der Summe geringfügig jünger als der Schnitt der Bevölkerung. Differenziert in drei Altersgruppen zeigt sich, dass Mitwissende unter den älteren Erwachsenen (60 Jahre und älter) gegenüber der Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert sind (Tabelle 2). Durch das sukzessive Ausscheiden dieser Kohorten aus dem Erwerbsleben sinkt die Bedeutung des Berufs als Quelle des Mitwissens. Auch die mit zunehmendem Alter insgesamt sinkende Zahl sozialer Kontakte kann als Erklärungsansatz für diese altersbezogenen Abweichungen dienen (vgl. Genuneit und Genuneit 2011, S. 47–53).

5 Eine umfangreiche Tabelle mit Angaben zur soziodemografischen Struktur von Mitwissenden im Kontrast zur Hamburger Bevölkerung liegt vor in Buddeberg 2015b, S. 141.

Tabelle 2: Altersstruktur Mitwissende und Bevölkerung

Altersstruktur	Mitwissende	Erwachsene in Hamburg
18 bis 39 Jahre	40,6 %	38,1 %
40 bis 59 Jahre	37,9 %	33,8 %
60 Jahre und älter	21,5 %	28,1 %
gesamt	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende bzw. 1.511 Erwachsene in Hamburg

Der Anteil von Personen mit einem Migrationshintergrund⁶ liegt unter den Mitwissenden mit 37,4 Prozent rund vier Prozentpunkte über dem Anteil im Gesamt-sample von 32,9 Prozent (Anteil an der Hamburger Bevölkerung laut amtlicher Statistik: 30 Prozent, vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2013). Diese insgesamt geringe Abweichung (Tabelle 3) relativiert die Annahme, dass Mitwissen in besonders hohem Maße in Bevölkerungsgruppen vorliegt, die durch Migration geprägt sind.

Tabelle 3: Migrationshintergrund Mitwissende und Bevölkerung

	Mitwissende	Erwachsene in Hamburg
ohne Migrationshintergrund	62,6 %	67,1 %
mit Migrationshintergrund	37,4 %	32,9 %
gesamt	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende bzw. 1.511 Erwachsene in Hamburg

2.3 Felder des Mitwissens

Vertrauenspersonen von Erwachsenen mit geringer Literalität werden in der Literatur zumeist in der Familie, im Beruf sowie im Freundes- und Bekanntenkreis verortet (vgl. Döbert und Hubertus 2000, S. 70; Egloff 1997, S. 161). Auf der Datengrundlage der Repräsentativbefragung lässt sich die Relevanz dieser Felder bestätigen und quantifizieren.⁷ Das am häufigsten genannte Feld des Mitwissens ist der Freundes- und Bekanntenkreis (39 % der Mitwissensfälle). Gut 28 Prozent der Mit-

6 Im Kontext der leo.-Studie wurde als Unterscheidungsmerkmal nicht das Vorliegen eines Migrationshintergrundes, sondern die in der Kindheit erlernte Erstsprache zugrunde gelegt, da sich dieses Kriterium im Kontext einer literalitätsbezogenen Betrachtung inhaltlich anbot (vgl. Buddeberg und Riekmann 2012, S. 211). Bei der Erhebung der Umfeldstudie wurde die Frage der Erstsprache jedoch nur einem Teil des Samples gestellt, nämlich denjenigen, die einen familiären Migrationshintergrund haben. Daher wird in der Umfeldstudie anhand des Parameters Migrationshintergrund argumentiert. Das Vorliegen eines Migrationshintergrundes wurde dann festgestellt, wenn der/die Befragte selbst eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit hat oder im Ausland geboren wurde oder wenn ein Elternteil jemals eine andere Staatsangehörigkeit hatte oder hat bzw. im Ausland geboren wurde.

7 Bei der Differenzierung der Felder des Mitwissens ist zu beachten, dass die Befragten häufig mehr als eine betroffene Person kennen. Berichtet haben sie dann jeweils über eine Person, zu der sie besonders gut Auskunft geben konnten. Insofern haben wir es hier strenggenommen mit den „berichteten Feldern des Mitwissens“ zu tun.

wissenden berichten aus dem Kontext Beruf, von familiärem Mitwissen berichten 15 Prozent der Mitwissenden. Weitere neun Prozent berichten von – zumeist eher loseren – Kontakten in der Nachbarschaft.

Wie zuvor angedeutet lassen sich genderspezifische Strukturen bei der Differenzierung nach Feldern des Mitwissens nachzeichnen (Tabelle 4). Die Familie spielt für Frauen als Quelle des Mitwissens anteilig eine besondere Rolle, während Männer häufiger von Mitwissen im Freundes- und Bekanntenkreis berichten.

Tabelle 4: Felder des Mitwissens nach Geschlecht

Felder des Mitwissens	Frauen	Männer	Mitwissende insgesamt
aus der Familie	21,2 %	8,9 %	15,1 %
aus dem Beruf	26,1 %	29,6 %	27,9 %
aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis	32,5 %	44,3 %	38,4 %
aus der Nachbarschaft	8,8 %	8,6 %	8,7 %
aus der Schulzeit	4,9 %	2,9 %	3,9 %
sonstiges	3,2 %	3,6 %	3,4 %
vom Hörensagen	3,2 %	2,1 %	2,7 %
gesamt	99,9 %	100 %	100,1 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende, Differenz der Gesamtsummen zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

Berufliches Mitwissen hat verschiedene Ausformungen. In einer ersten Differenzierung lässt es sich unterscheiden in Mitwissen, das sich „innerbetrieblich“ abspielt und in „professionelles“ Mitwissen. Innerbetriebliches Mitwissen umfasst Konstellationen mit Beschäftigten ein und desselben Unternehmens. Meist handelt es sich dabei um das Verhältnis zwischen Kolleginnen und Kollegen. Außerdem gibt es Beziehungen zu Vorgesetzten, zu Mitarbeitenden oder zu Auszubildenden.

Professionelles Mitwissen hingegen bezieht sich nicht auf die Interaktion von Beschäftigten im selben Unternehmen. Hierbei geht es um Beziehungen zu Kundinnen und Kunden, zu Patientinnen oder Patienten, Klientinnen oder Klienten oder Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartnern.⁸ Professionelles Mitwissen macht etwa ein Drittel des beruflichen Mitwissens aus. Innerbetriebliches Mitwissen deckt somit gut zwei Drittel des beruflichen Mitwissens ab. Meist handelt es sich um Mitwissen auf derselben Hierarchie-Ebene, also zwischen Kolleginnen und Kollegen (42 Prozent des gesamten beruflichen Mitwissens), gefolgt von Mitwissen von Vorgesetzten über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Auszubildende (21 %).

8 Beispiele für professionelles Mitwissen aus dem Interviewmaterial der qualitativen Umfeldstudie: Eine Ärztin bemerkt, dass einer ihrer Patienten Schwierigkeiten hat, Informationsblätter zu lesen oder Formulare auszufüllen (Interview 24). Eine Kursleiterin im Bereich der politischen Bildung bemerkt, dass ein Teilnehmer Sachverhalte mündlich zwar sehr gut darstellen kann, an der schriftlichen Darstellung jedoch scheitert (Interview 11). Die Mitarbeiterin eines Jobcenters bemerkt bei einer Kundin, dass sie mit gedruckten Informationen Schwierigkeiten hat (Interview 19). Bei einer Beratungsstelle für Wohnungssuchende stellt die Beraterin fest, dass der Klient die vorab gegebenen schriftlichen Informationen nicht gelesen hat. Sie bekommt den Eindruck, dass der Klient die Schriftstücke nicht lesen konnte (Interview 28).

Nur selten hingegen handelt es sich um Mitwissen „von unten nach oben“, also um Mitwissen über Vorgesetzte (4 %). Die herausragende Position des Mitwissens zwischen Kollegen und Kolleginnen unterstreicht die Sinnhaftigkeit von Strategien, die auf die Sensibilisierung kollegialer Netzwerke abzielen.

Auf Basis der leo.-Studie lassen sich eine Reihe von Branchen und Berufsgruppen identifizieren, in denen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten anteilig häufig beschäftigt sind (vgl. Buddeberg, Riekmann und Grotlüschen 2012, S. 30f.). Von besonderer Bedeutung sind dabei das Bau- und das verarbeitende Gewerbe sowie Gastronomie und Hotelgewerbe. Die Umfeldstudie liefert komplementär hierzu Daten zu den Branchen, in denen von innerbetrieblichem Mitwissen berichtet wird. Die Ergebnisse sind aufgrund recht geringer Fallzahlen nicht ohne Weiteres zu verallgemeinern. Sie geben jedoch einen Hinweis auf die Vielfältigkeit der Branchen, in denen von Mitwissen ausgegangen werden kann. Als Orte des Mitwissens spielen ebenfalls die Bauwirtschaft, die Gastronomie oder die verarbeitende Industrie eine Rolle, daneben wird aber auch und gerade aus dem Gesundheits- und Sozialwesen oder der öffentlichen Verwaltung von Mitwissen im Kreis der Kolleg/inn/en berichtet. Im Kontext von Informationskampagnen scheint es also geboten, keine abschließende Vorauswahl von zu adressierenden Branchen vorzunehmen.

Von professionellem Mitwissen berichten häufig Beschäftigte im Bereich Bildung und öffentliche Verwaltung, im Gesundheits- und Sozialwesen oder im Handel. Dies unterstützt die Relevanz von Projekten, die sich der Information und Sensibilisierung in der kommunalen Verwaltung oder im Bereich der Jobcenter widmen. Aber auch hier gilt: Bei der Einschätzung des professionellen Mitwissens ist von einer hohen Diversität der Branchen und Arbeitsbereiche auszugehen. So dürften auch Ärztinnen und Ärzte sowie Personal im Bereich der Kinderbetreuung wichtige potenzielle Multiplikator/inn/en darstellen.

Jenseits von Familie und Beruf erweisen sich die Quellen des Mitwissens als überaus divers. Sofern die Mitwissenden die Personen, über die sie berichten, nicht aus dem familiären oder beruflichen Umfeld kennen, kennen sie sie über Freunde und Bekannte, von Partys oder Feiern, aus der eigenen Schulzeit, aus der Nachbarschaft (z. B. Kiosk, Geschäft, Park, Frisör), aus einem Verein, über andere Familienmitglieder, durch den Kindergarten oder die Schule der Kinder, aus der Kneipe oder von Veranstaltungen, aus der Kirchengemeinde und dergleichen (Auflistung in abnehmender Häufigkeit).

2.4 Einfaches und multiples Mitwissen

Die meisten Mitwissenden kennen mehr als eine einzige betroffene Person, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat. Etwa ein Drittel der Mitwissenden kennt eine einzige Person, bei der die Mitwissenden sicher von einer Auffälligkeit im Bereich der Literalität ausgehen, zwei Drittel der Mitwissenden kennen jedoch zwei oder mehr Personen (Tabelle 5).

Tabelle 5: Einfaches und multiples Mitwissen – Anzahl der bekannten betroffenen Personen

Mitwissende Person	Anzahl	Anteil
kennt eine betroffene Person	156	34,1 %
kennt zwei oder mehr betroffene Personen	77	16,9 %
kennt drei oder vier betroffene Personen	79	17,3 %
kennt fünf oder mehr betroffene Personen	145	31,7 %
gesamt	457	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=457 Mitwissende, die sich bei den berichteten Fällen sicher sind, dass ein Problem beim Lesen und Schreiben vorliegt

Häufiger als Mitwissende in der Familie oder im Freundes- und Bekanntenkreis kennen beruflich Mitwissende mehrere betroffene Personen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit Befunden der SAPfA-Studie, bei der Beschäftigte in bestimmten Branchen⁹ befragt wurden, ob ihnen gering literalisierte Personen im eigenen Betrieb bekannt sind. Auch hier zeigte sich, dass die Befragten häufig mehr als eine einzige betroffene Person kennen (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 28–31).

2.5 Mehrere Mitwissende und Austausch untereinander

Während in verschiedenen Beiträgen meist im Singular von „einer Person des Vertrauens“ (Döbert und Hubertus 2000, S. 70) die Rede ist, wenn das mitwissende und unterstützende Umfeld angesprochen wird, zeigt sich empirisch, dass meist mehr als eine Person in das Problem eingeweiht sind. Dies korrespondiert aus Sicht von Betroffenen mit der von Barbara Nienkemper skizzierten Strategie des „partiellen Outings“. Dabei „handelt es sich nicht um ein vollständiges Outing aller bekannten Inkompetenzen gegenüber allen bekannten Personen. Es werden vielmehr bewusst nur ausgewählte Teilbereiche der eigenen Schwächen gegenüber ausgewählten Personen offenbart“ (Nienkemper 2015, S. 211). Das hier implizierte Vorhandensein mehrerer eingeweihter Personen zeigt sich auch im vorliegenden quantitativen Datenmaterial. Drei Viertel der Mitwissenden wissen demnach oder gehen davon aus, dass es eine oder zumeist sogar mehrere weitere mitwissende Personen gibt (Tabelle 6).

⁹ Die Studie fokussierte auf Branchen und Berufsgruppen, in denen laut leo.-Studie überproportional häufig funktionale Analphabetinnen und Analphabeten beschäftigt sind (vgl. Grotlüschen 2012, S. 145–147).

Tabelle 6: Vorhandensein und Anzahl weiterer Mitwissender

Anzahl der Mitwissenden	Anzahl	Anteil
eine weitere Person weiß von dem Problem	30	5,4 %
mehrere weitere Personen wissen von dem Problem	349	62,3 %
vermutlich gibt es weitere Mitwissende	70	12,5 %
keine weiteren Mitwissenden	45	8,0 %
ich weiß nicht	66	11,8 %
gesamt	560	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=560 Mitwissende, nicht ausgewiesen sind zwei Fälle mit fehlenden Angaben

Nicht in jedem Fall tauschen sich die Mitwissenden mit weiteren eingeweihten Personen aus (Tabelle 7). Die Gründe hierfür sind aus dem vorliegenden Material nicht abzuleiten. Es lässt sich aber als ein Erklärungsansatz annehmen, dass sich die Mitwissenden dafür untereinander nicht gut genug kennen oder eine Art der Tabuisierung einen Austausch verhindert. Der Aspekt der Tabuisierung würde bedeuten, dass alle beteiligten Personen von dem Sachverhalt informiert sind, dessen ungeachtet aber nicht darüber reden.

Tabelle 7: Austausch zwischen Mitwissenden

	Anzahl	Anteil
Mitwissende tauschen sich aus	163	43,1 %
kein Austausch zwischen den Mitwissenden	215	56,9 %
gesamt	378	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=378 Mitwissende, die angeben, dass es außer ihnen selbst noch weitere Personen gibt, die die jeweils betroffene Person kennen

Der Aspekt des Austauschs mit anderen eingeweihten Personen liefert – wenn er differenziert nach den Feldern des Mitwissens betrachtet wird – Hinweise auf die Art des Umgangs mit dem Phänomen. Im familiären Kontext zum Beispiel berichten mehr als 90 Prozent der Mitwissenden von weiteren Mitwissenden, nur etwas mehr als ein Drittel von ihnen (39 %) tauscht sich jedoch mit diesen weiteren Mitwissenden aus. Dies ließe sich im Sinne einer tabuisierten Mitwisserschaft (vgl. den Beitrag von Wibke Riekmann zu den Typen des Mitwissens in diesem Band) folgendermaßen paraphrasieren: In der Familie wissen zwar fast alle über die Situation Bescheid, trotzdem wird kaum darüber geredet.

Im Gegensatz dazu kann im beruflichen Kontext von einem offeneren Kommunikationsverhältnis zwischen verschiedenen mitwissenden Kolleginnen und Kollegen ausgegangen werden. Von beruflich Mitwissenden (innerbetrieblich und professionell) wissen oder vermuten zwei Drittel, dass weitere Personen in die Situation eingeweiht sind – also deutlich weniger als im familiären Kontext. Aber häufiger als im familiären Kontext gibt es einen Austausch zwischen diesen verschiedenen Personen. Im Kreis der Kolleginnen und Kollegen, so die naheliegende Vermutung, wird offener und ungezwungener – weniger gehemmt durch Tabuschränken – über den

Sachverhalt gesprochen. Es bleibt auf Basis des vorliegenden Datenmaterials allerdings unklar, ob der Austausch zwischen mehreren Mitwissenden auch die betroffene Person einschließt, oder ob eher über die Person gesprochen wird. Insgesamt ist auch dies anschlussfähig an Resultate aus der SAPfA-Studie, die ihrerseits einen eher offenen und pragmatischen Umgang im betrieblichen Kontext beschreibt (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 35f.).

2.6 Thematisierung des Sachverhalts

Wie gehen Mitwissende mit ihrem Wissen um? Unterstützen sie die Betroffenen und wenn ja, auf welche Art und Weise tun sie das? Eine Vermutung, die sich empirisch jedoch nicht durchgängig bestätigen lässt (vgl. Buddeberg 2015b, S. 147f.), basiert darauf, dass aus dem Mitwissen auch das Gespräch über den Sachverhalt und daraus wiederum auch die eine oder andere Form der Unterstützung resultiert.

Zunächst einmal folgt aus dem Wissen nicht gleichsam naturwüchsig auch der Austausch über den Sachverhalt. Nur etwa die Hälfte der Mitwissenden thematisiert den Sachverhalt gegenüber der betroffenen Person. Fast jede/r zweite Mitwissende (46,7 %) spricht mit der Person nicht über die Situation. Gut 37 Prozent sprechen offen über die Situation, zwölf Prozent eher indirekt (Abbildung 1).

Art des Sprechens über den Sachverhalt

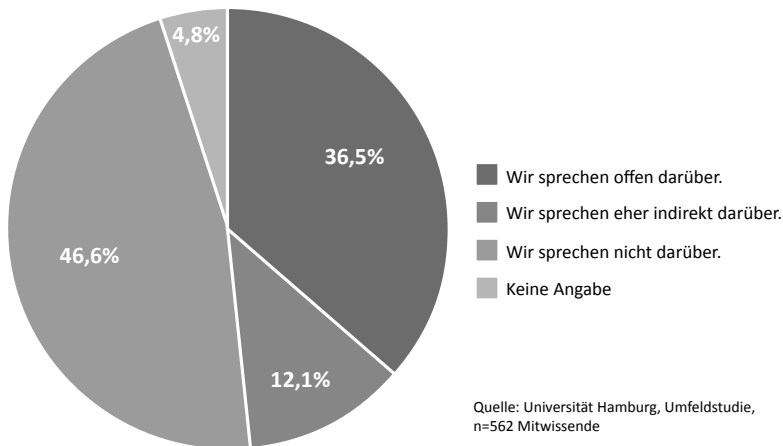


Abbildung 1: Art des Sprechens über den Sachverhalt

Das Wissen über die geringen Lese- und Schreibkompetenzen führt somit zwar *nicht* zwangsläufig zum Reden darüber, angesichts der Tatsache, dass jedoch jede/r zweite Mitwissende das Gespräch sucht, ist eine pauschale Unterstellung von Tabuisierung des Themas kritisch zu hinterfragen. Am ehesten ist im Kontext Familie von einer durch Tabuisierung gekennzeichneten Situation auszugehen.

Allerdings spricht auch etwa jede/r zweite Mitwissende *nicht* über die Situation. Als Begründung für dieses Nicht-Reden (Tabelle 8) machen Mitwissende häufig

geltend, dass diesem das Verhältnis zwischen den beiden Personen entgegenstehe („unser Verhältnis bietet keinen Raum“, „es geht mich nichts an“, „ich kenne die Person zu wenig“). Ein anderes Begründungsmuster ist, dass die Mitwissenden ein Gespräch über das Problem als unangenehm einschätzen (für sich selbst und/oder für die betroffene Person), oder aber ihrem Gegenüber unterstellen, nicht gesprächsbereit zu sein. Die Einschätzung, das Thema sei „absolut tabu“, gibt etwa jede/r Vierte als Grund an; dies – wie gezeigt wurde – besonders häufig im familiären Kontext.

Tabelle 8: Gründe, nicht über das Problem zu sprechen

Aus welchen Gründen sprechen Sie nicht darüber? (Mehrfachnennungen)	Anzahl	Anteil
Unser Verhältnis bietet keinen Raum, darüber zu sprechen.	153	58,3 %
Ich finde, dass mich das nichts angeht.	142	53,9 %
Es besteht nur ein loser Kontakt, ich kenne die Person kaum.	128	48,8 %
Ich stelle mir so ein Gespräch unangenehm vor.	100	38,1 %
Die Person macht deutlich, dass sie nicht darüber reden möchte.	82	31,1 %
Dieses Thema ist für diese Person erfahrungsgemäß absolut tabu.	59	22,4 %
Ich hätte das Gefühl, dann Verantwortung übernehmen zu müssen.	42	16,1 %
Es gibt/gab dazu keinen Anlass.	10	3,7 %
Betroffene/r selbst stuft die eigene Schriftsprache nicht als Problem ein.	3	1,3 %
nichts davon	9	3,4 %
keine Angabe/weiß nicht	4	1,4 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=263 Mitwissende, die mit der betroffenen Person nicht über das Problem sprechen. Die Prozentwerte beziehen sich auf diese zahlenmäßige Basis, da Mehrfachnennungen vorgenommen werden konnten.

Im Kontext Beruf ist von einem eher durch Offenheit und Pragmatismus geprägten Umgang auszugehen. Der Beruf ist das Feld, in dem Mitwissende und Betroffene besonders offen mit der Situation umgehen. Von den beruflich Mitwissenden berichten 45 Prozent, dass sie offen mit der betroffenen Person über die Situation sprechen. In den nicht-beruflichen Feldern tun dies nur 33 Prozent der Mitwissenden.

2.7 Unterstützung

Auf welche Art und Weise Mitwissende Unterstützung beim Lesen und Schreiben leisten, lässt sich vor allem aus dem qualitativen Datenmaterial ableiten. Hier zeigt sich eine große Spannweite von einer pauschalen Übernahme von Lese- und Schreibarbeiten über gemeinsames Lesen und Schreiben bis hin zu informellen Lernsettings oder der Vermittlung in Weiterbildung.

Die Frage, *welcher Anteil* der Mitwissenden überhaupt die eine oder andere Art der Unterstützung leistet, lässt sich hingegen auf Basis der quantitativen Daten erschließen. Leicht mehrheitlich (knapp 58 %) haben Mitwissende die ihnen bekannten Betroffenen bereits entweder ein einziges Mal, zumeist aber bereits mehrfach unterstützt (Tabelle 9, rechte Datenspalte).

Tabelle 9: Offenes Gespräch und Unterstützung

	Mitwissende, die mit der betroffenen Person offen über den Sachverhalt sprechen (n=205)	Mitwissende, die mit der betroffenen Person nicht über den Sachverhalt sprechen (n=263)	Mitwissende gesamt
habe noch nie unterstützt	19,5 %	58,2 %	38,3 %
habe einmal unterstützt	7,8 %	9,9 %	7,7 %
habe mehrfach unterstützt	72,7 %	31,6 %	49,8 %
gesamt	100 %	99,7 %	95,8 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende, Differenz der Gesamtsumme zu 100% aufgrund fehlender Angaben in einzelnen Fällen

Dabei zeigt sich ein erwartungskonformer Zusammenhang zwischen der Art der Kommunikation über den Sachverhalt und die Unterstützungsleistung. Mitwissende, die über ein offenes Kommunikationsverhältnis berichten – die also offen über den Sachverhalt sprechen –, leisten im Allgemeinen auch meist eine wie auch immer geartete Form praktischer, über das Gespräch hinausgehende Unterstützung (Tabelle 9, linke Datenspalte). Mitwissende, die zwar offen über den Sachverhalt sprechen, ihr Gegenüber aber nicht unterstützen, stellen eher die Minderheit dar. Denkbare Gründe dafür sind, dass die Betroffenen die Problemlage nicht als allzu gravierend wahrnehmen oder dass die Mitwissenden ihr Gegenüber nicht durch Handlungsvorschläge kompromittieren möchten.

Umgekehrt leisten Mitwissende aber durchaus auch dann Unterstützung, wenn sie mit den Betroffenen *nicht* über den Sachverhalt sprechen, also weder offen noch indirekt (Tabelle 9, mittlere Datenspalte). Der Anteil von rund 40 Prozent der ‚schweigenden Mitwissenden‘, die die Betroffenen dennoch unterstützen, verweist auf einen pragmatischen Umgang mit der Situation, der sich vor allem im beruflichen Kontext nachzeichnen lässt. Dort nämlich geben Vertrauenspersonen laut den Ergebnissen der SAPfA-Studie als wesentlichen Grund für eine Unterstützungsleistung an, dass „die Arbeit gemacht werden“ müsse. Eine solche pragmatische Hilfestellung ist grundsätzlich möglich, ohne ausdrücklich den Sachverhalt der Lese- und Schreibschwierigkeiten anzusprechen (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 40–42).

Rund zwei Drittel derjenigen, die schon mehr als einmal Unterstützung geleistet haben, tun dies maximal monatlich oder seltener, knapp 30 Prozent unterstützen betroffene Personen mindestens einmal pro Woche oder häufiger (Abbildung 2).

Häufigkeit der Unterstützung

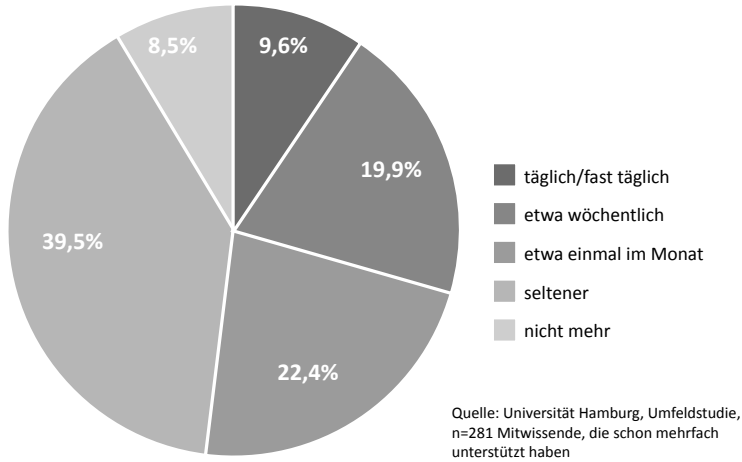


Abbildung 2: Häufigkeit der Unterstützung

Eine Differenzierung nach Feldern kann hier aufgrund der recht geringen Fallzahlen nur mit der gebotenen Vorsicht erfolgen. Im beruflichen Kontext leisten – wie gezeigt wurde – anteilig mehr Mitwissende eine Form der Unterstützung, zudem geschieht dies häufiger. Von den beruflich Mitwissenden leisten 45 Prozent mindestens einmal pro Woche oder sogar täglich Unterstützung bei Lese- und Schreibenforderungen (Tabelle 10). Trotz der geringen Fallzahl erscheint dieses Ergebnis plausibel, da sich im beruflichen Kontext häufige und regelmäßige Kontakte ergeben (vgl. auch Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 40).

Tabelle 10: Häufigkeit der Unterstützung nach Feldern des Mitwissens

	familiäres Mitwissen (n=53)	inner-betriebliches Mitwissen (n=61)	Mitwissen im Freundes- und Bekanntenkreis (n=102)	Mitwissende gesamt (n=281)
täglich/fast täglich, wöchentlich	22,6 %	45,9 %	20,6 %	29,5 %
etwa monatlich oder seltener	66,0 %	50,8 %	67,6 %	61,9 %
nicht mehr	11,3 %	3,3 %	11,8 %	8,5 %
gesamt	99,9 %	100 %	100 %	99,9 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, Differenz der Gesamtsummen zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

2.8 Hinweis auf Unterstützungsmöglichkeiten

Aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung stellt sich mit Blick auf die Konstellationen des Mitwissens die Frage, ob sich daraus Anstöße für Lernprozesse ergeben. Eine bewusste und gezielte Einflussnahme ist nur bei einer Minderheit zu erkennen. Etwas mehr als 30 Prozent der Mitwissenden versuchen, die betroffene Person zu ermutigen, die Lese- und Schreibfertigkeiten zu verbessern (Tabelle 11).

Tabelle 11: Ermutigung, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern

	Anzahl	Anteil
Versucht, die betroffene Person zu ermutigen, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern.	177	31,5 %
Versucht dies nicht.	358	63,7 %
keine Angabe	27	4,8 %
gesamt	562	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende

Auch hier lässt sich ein struktureller Unterschied zwischen dem beruflichen Mitwissen und den übrigen Feldern zeigen: Von den beruflich Mitwissenden bemühen sich 44 Prozent, die betroffene Person dazu zu ermutigen, das Lesen und Schreiben zu verbessern. Meist besteht dies darin, die Betroffenen dazu anzuregen, selbst zu lesen und zu schreiben oder im Hinweis auf Unterstützungsmöglichkeiten sowie in der Verdeutlichung von Vorteilen, die die Verbesserung der Lese- und Schreibfertigkeiten mit sich bringen würde.

Eine wichtige Erkenntnis für die Adressierung potenzieller Kursteilnehmender über deren Umfeld im Sinne einer „doppelten Adressierung“¹⁰ ist es, dass unter Mitwissenden von einem deutlichen Defizit an konkreten und differenzierten Informationen hinsichtlich vorhandener Lernmöglichkeiten auszugehen ist. Nur ein sehr geringer Anteil der Mitwissenden weist auf die Möglichkeiten des Lernens im Kurs hin und das, obwohl mehr als 90 Prozent der Mitwissenden wissen, dass es Kurse gibt, in denen Erwachsene das Lesen und Schreiben erlernen bzw. verbessern können. Die Erwartung, dass Mitwissende dieses Wissen in Form einer informellen Art von Beratung *en passant* (Buddeberg 2015a, S. 217) weitergeben, lässt sich jedoch nicht einlösen. In der Tat weisen im Durchschnitt nämlich gerade einmal 20 Prozent der Mitwissenden, die grundsätzlich über Kursmöglichkeiten informiert sind, die Betroffenen auch auf diese Möglichkeit hin. In den Fällen, in denen die Mitwissenden von starken Lese- und Schreibschwierigkeiten ausgehen, empfehlen 31 Prozent der Mitwissenden, einen Kurs zu besuchen. Schätzen die Mitwissenden das Kompetenzniveau der Betroffenen hingegen höher ein – dies entspräche in der Diktion der leo.-Studie dem ‚fehlerhaften Schreiben bei gebräuchlichem Wortschatz‘ – so geben lediglich 15 Prozent eine Kursempfehlung. Dass die Neigung zur Kursempfehlung mit steigendem Kompetenzniveau abnimmt, ent-

10 Unter doppelter Adressierung ist zu verstehen, dass Anbieter von Grundbildungskursen nicht nur die potenziellen Teilnehmenden selbst, sondern auch dritte Personen ansprechen, von denen sie die Weitergabe der Informationen an die potenziellen Teilnehmenden erhoffen (vgl. Grotlischen, Riekman und Buddeberg 2014, S. 119–121).

spricht zwar den Vorannahmen, bedarf aber dennoch einer Kommentierung: Denkbar ist, dass die Literalitätsprobleme den Mitwissenden als nicht gravierend genug erscheinen, um darauf mit einer Kursempfehlung zu reagieren. Es ist aber ebenfalls denkbar, dass die Mitwissenden zwar durchaus der Meinung sind, eine professionelle Unterstützung in einer Kurssituation sei geboten, dass sie aber nicht darüber im Bilde sind, dass es für das Kompetenzniveau geeignete Kursformate gibt. Diese Lesart ist insofern plausibel, als die Teilnehmenden in Grundbildungskursen weitgehend ernste Lese- und Schreibschwierigkeiten haben – das entspricht in der Diktion der leo.-Studie den Alpha-Levels 1 und 2 (vgl. Lehmann, Fickler-Stang und Maué 2012, S. 130). Aus der Generalisierung von Ergebnissen der Forschung zu Kursteilnehmenden formt sich so das Bild, dass die Kurse, wie sie Volkshochschulen und andere Anbieter offerieren, im engeren Sinne *Alphabetisierungskurse* sind, also sich an Adressat/inn/en mit sehr geringen Lese- und Schreibfertigkeiten richten (vgl. Grotluschen, Nienkemper und Bonna 2014, S 64). Aus dieser Perspektive erscheint die Kursempfehlung gegenüber einer Person, die fehlerhaft schreibt aber kompetent liest, in der Tat als unangebracht. Mitwissende, bzw. die Öffentlichkeit insgesamt, benötigen demzufolge genauere Informationen darüber, welches Portfolio bei den Anbietern existiert. Die im November 2015 unter dem Slogan „Nur Mut“ gestartete Informationskampagne wird dem mit dem Untertitel „Besser Lesen und Schreiben lernen“ begrifflich durchaus gerecht.

Mitwissende nennen verschiedene standardisiert abgefragte Gründe dafür, dass sie trotz genereller Kurskenntnis nicht auf die Möglichkeit nonformalen Lernens im Kurs hinweisen (Tabelle 12).

Tabelle 12: Gründe dafür, trotz generellen Wissens über Lese- und Schreibkurse keine Kursempfehlung auszusprechen (Mehrfachantworten möglich)

	Anzahl der Antworten	Prozent der Antworten	Prozent der Fälle
Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten.	243	23,1 %	62,3 %
Ich glaube, dass der/dem Betroffenen die Angelegenheit nicht wichtig genug ist.	234	22,2 %	60,0 %
Ich glaube, die/der Betroffene würde die Hilfe nicht annehmen.	196	18,7 %	50,3 %
Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht.	176	16,7 %	45,1 %
Ich glaube nicht, dass eine dieser Möglichkeiten für die/den Betroffenen erfolgversprechend sein könnte.	113	10,7 %	29,0 %
Die/Der Betroffene hat sich selbst darum gekümmert.	91	8,6 %	23,2 %
gesamt	1053	100 %	269,9 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=390 Mitwissende, die trotz genereller Kurskenntnis keine Kursempfehlung gegeben haben. Die Anteile, auf die im Text Bezug genommen wird, stellen Prozentangaben bezogen auf diese Gruppe dar (rechte Datenspalte).

Mit 60 Prozent führen mehr als die Hälfte der betreffenden Mitwissenden an, dass aus ihrer Sicht die betroffene Person die Angelegenheit als nicht wichtig genug einstuft. Dies dürfte zum einen aus der subjektiven Sicht der Betroffenen häufig auch zutreffen, zum anderen gilt die geringe Wahrnehmung der Notwendigkeit zum Lernen in der Forschung zu Teilnahme und Nicht-Teilnahme als eine wichtige dispositionelle¹¹ Teilnahme-Barriere (vgl. Beder 1990, S. 208–209; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. 91–94; ähnlich: Bremer 2007, S. 111). Wenn aber Mitwissende grundsätzlich die Funktion von Gatekeepern übernehmen und in einer Scharnierfunktion den Zugang zur institutionalisierten Weiterbildung herstellen könnten, dann kann diese Argumentation („die betroffene Person hält die Situation nicht für wichtig genug“) auch eine gewisse Problematik implizieren; dann nämlich, wenn sie als Ausweichmöglichkeit genutzt wird, um sich von einer als unangenehm antizipierten Handlung fernhalten zu können.

Ebenfalls mehr als die Hälfte der Mitwissenden (62,3 %) geben ihr Wissen über nonformale Lernmöglichkeiten nicht weiter, da sie nach eigener Aussage selbst zu wenig über diese Möglichkeiten wissen. Daraus lässt sich schließen, dass Mitwissende mehrheitlich nur sehr allgemein über Lese- und Schreibkurse für Erwachsene informiert sind. Vermutlich sind sie nicht präzise genug informiert, um sich zu Detailfragen hinsichtlich Kursformaten und Kursniveaus, Kosten und Fördermöglichkeiten, Kursdauer und dergleichen so konkret äußern zu können, dass sie auf Basis dieser Kenntnis die betroffene Person tatsächlich „beraten“ könnten.

Lernen im mitwissenden und durch das mitwissende Umfeld besteht jedoch nicht exklusiv in der Unterstützung durch die Empfehlung, Kurse zu besuchen. Im qualitativen Datenmaterial lassen sich hierzu verschiedene informelle Lernsettings identifizieren, in denen Mitwissende von deutlichen Lernfortschritten jenseits vom Lernen im Kurs berichten. Diese Alternativen lassen sich auf Basis der quantitativen Daten jedoch nicht abbilden.

3. Schlussfolgerungen

Literalitätsprobleme unter Erwachsenen sind nicht nur auf Basis von Large-Scale-Assessment-Studien empirisch belegt, sie werden auch gesellschaftlich im konkreten Einzelfall in größerem Umfang wahrgenommen. Eine Quote des Mitwissens von rund 40 Prozent (einschließlich des Mitwissens über fehlerhafte Schreibung) und ein grundsätzlich breites Wissen über nonformale Lernmöglichkeiten lassen somit auf ein erhebliches Potenzial für eine doppelte Adressierung schließen.

Dieses breite Wissen lässt sich weder auf bestimmte gesellschaftliche Subgruppen reduzieren – dies zeigt der Blick auf die soziodemografische Struktur der Mitwissenden – noch gibt es gesellschaftliche Felder, die als Quelle des Mitwissens ausscheiden würden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sowohl Forschungsansätze als auch Öffentlichkeits- und Informationskampagnen nicht auf ein spezifisches Feld oder Milieu beschränkt sein sollten. Gleichwohl lassen sich auf Basis der quanti-

¹¹ Patricia Cross differenzierte in den 1980er Jahren die Gründe der Nicht-Teilnahme an Grundbildungsangeboten für Erwachsene in „situational, institutional, and dispositional factors“, wobei die letztgenannten Faktoren (dispositional) sich auf Aspekte beziehen, die in den Personen der Adressat/inn/en zu lokalisieren sind (vgl. Cross 1981, S. 97–100).

tativen Studienergebnisse auch Hinweise darauf finden, dass der berufliche Kontext als besonders produktiv für eine gezielte Ansprache von Multiplikator/inn/en gelten kann, da hier ein besonders offener und pragmatischer Umgang zu beobachten ist und die Lese- und Schreibdefizite einzelner Beschäftigter häufig nicht nur einer, sondern mehreren anderen Personen bekannt sind. Dem wurde die zweite Alphabetförderperiode mit ihrem inhaltlichen Schwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ gerecht.

Die ausschließliche Fokussierung auf die betriebliche Perspektive bietet sich als alleinige Perspektive in Forschung und Praxis aber nicht an, denn in diesem Fall bleiben Betroffene außen vor, die nicht über ihre Erwerbstätigkeit in Netzwerkbeziehungen eingebunden sind. Im Kontext der leo.-Studie wurde die Gruppe der „häuslichen“ funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (überwiegend weiblich) als eine Teilgruppe identifiziert, die in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt ist, von Weiterbildung abgekoppelt zu werden (vgl. Buddeberg 2012, S. 204f.).

Das Potenzial des mitwissenden Umfelds, Betroffene in Kontakt zur Erwachsenenbildung zu bringen, wird nur sehr ansatzweise ausgeschöpft. Die Vermutung, aus Wissen über Lese- und Schreibschwierigkeiten folge gleichsam zwingend auch das Sprechen über den Sachverhalt und letztlich eine Ermutigung zum nonformalen Lernen, wird nicht eingelöst (vgl. Buddeberg 2015b, S. 147f.). Ursache für die sehr geringe Neigung, betroffenen Personen die Teilnahme an einem geeigneten Grundbildungsangebot nahezulegen, scheint dabei insbesondere der Mangel an konkreten Informationen über Lernangebote zu sein. Offenkundig genügt es nicht, lediglich allgemein über die Existenz von Lese- und Schreibkursen aufzuklären. Es ist vielmehr geboten, Betroffene und deren gesellschaftliches Umfeld durch Informationskampagnen präzise und differenziert über Kursformate, Kursniveaus, Kursdauer und Finanzierungsmöglichkeiten zu informieren.

Die Möglichkeiten informellen Lernens durch das mitwissende Umfeld lassen sich quantitativ nicht weiter beschreiben. Sie stellen aber vermutlich eine wichtige Alternative oder Ergänzung zur reinen Konzentration auf nonformale, kursbasierte Lernformen dar. Hierzu liefert das qualitative Studienmaterial verschiedene Hinweise.¹²

Literatur

- Beder, Hal (1990): Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. In: *Adult Education Quarterly* 40, 4, S. 207–218.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim [u. a.]: Juventa Verlag.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 187–209.
- Buddeberg, Klaus (2015a): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 38, 2, S. 213–226.

12 Vgl. hierzu den Beitrag von Wibke Riekman und Klaus Buddeberg über Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld in diesem Band.

- Buddeberg, Klaus (2015b): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 135–156.
- Buddeberg, Klaus; Riekman, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 210–225.
- Buddeberg, Klaus; Riekman, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/2012, S. 28–31.
- Cross, K. Patricia (1981): *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (Hrsg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. DIE-Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M: DIE.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): *Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht*. Bielefeld.
- Genuneit, Jürgen; Genuneit, Annerose (2011): *Analphabetismus im Alter*. In: Joachim Bothe (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft*. München [u. a.]: Waxmann, S. 43–61.
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke; Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2014): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmersforschung. In: Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Günther, Anja Hauser (Hrsg.): *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60–72.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): *Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie*. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 64, 2, S. 116–124.
- Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike; Maué, Elisabeth (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 122–134.
- Nienkemper, Barbara (2015): *Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013): Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2012. Statistik informiert ... Spezial. Hamburg.

Typen von Mitwisserschaft

Wibke Riekmann

1. Einleitung

Die Auswertung der qualitativen Daten der Umfeldstudie mündete in eine Typologie von Mitwisserschaft. Die Typologie beschreibt, wie unterschiedlich das Umfeld mit den Personen umgeht, die geringe Lese- und Schreibkompetenzen haben. Dabei ist es durchaus möglich, dass eine einzelne Person einen differenten Umgang mit verschiedenen Betroffenen herausbildet. Jeder Mensch kann also zwei oder mehrere Formen von Mitwisserschaft entwickeln, je nachdem, aus welchem Kontext man sich kennt oder wie das Verhältnis zu der Person ist. Die Typen der Mitwisserschaft sind dabei prinzipiell unabhängig von den Feldern des Mitwissens, wie sie sich aus den quantitativen Daten beschreiben lassen. Allerdings zeigt sich, dass bestimmte Typen häufiger mit einem bestimmten Feld des Mitwissens korrespondieren.

Zunächst wird beschrieben, auf Basis welcher inhaltlichen Kategorien die Typologie entwickelt wurde, um dann zunächst zu einer Darstellung der Typen von Mitwisserschaft überzugehen, die sich im *privaten* oder *beruflichen* Bereich herausbilden können: die tabuisierende, die pragmatische, die kümmernde, die akzeptierende, die resignierte, die verunsicherte und die entfernte Mitwisserschaft. Darüber hinaus gibt es Typen von Mitwisserschaft, die sich im *professionellen* Bereich herausbilden, wenn also Menschen durch ihre Profession (als Ärztinnen und Ärzte, Sozialpädagog/inn/en, Mitarbeitende von Volkshochschulen etc.) mit Personen in Kontakt treten, die geringe Lese- und Schreibkompetenzen haben. Hier wurden vier Typen von Mitwisserschaft gefunden, die analog zu den oben genannten als tabuisierende, kümmernde, resignierte und verunsicherte Mitwisserschaft im professionellen Bereich beschrieben werden können. Das Vorgehen, die geschilderten Fälle als Grundlage für die Typenbildung heranzuziehen und nicht die interviewten Personen, hat sich in der Typenentwicklung als richtig herausgestellt. In den Ergebnissen ist deutlich geworden, dass nicht eine bestimmte Person ein „Typ“ ist und nicht immer eine bestimmte Form von Mitwisserschaft ausbildet, sondern dass die Art der Mitwisserschaft von den Umständen abhängt, in denen sie entsteht.

2. Kategorien der Typologie

Die induktive Kategorienbildung resultierte in sechs zentralen Kategorien: das Feld des Mitwissens (Woher kennen sich Mitwissende und Betroffene?), die Art des Mitwissens (Werden die geringen Lese- und Schreibkompetenzen angesprochen?), die Art der Unterstützung (Wie unterstützt die/der Mitwissende?), Kontakt mit Weiterbildung (Wird der Kontakt zur Weiterbildung hergestellt?), das Bild der/des Betroffenen (Wie sehen die Mitwissenden die Betroffenen?) sowie das Befinden der Mitwissenden (Wie geht es den Mitwissenden mit ihrer Rolle?).

2.1 Feld des Mitwissens

Felder des Mitwissens sind die Lebensbereiche, aus denen Betroffene und Mitwissende sich kennen. Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen, dass im Grunde alle Lebensbereiche von den interviewten Personen genannt werden. Die Studie unterscheidet verschiedene Felder des Mitwissens. Dies sind zum Beispiel die Familie, der Freundes- und Bekanntenkreis, die Nachbarschaft oder der Beruf. Als eine grundsätzliche Unterscheidung wurden die Mitwisserschaften in einen professionellen Bereich und in einen nicht professionellen Bereich aufgeteilt. Eine Mitwisserschaft im professionellen Bereich bedeutet, dass das Umfeld mit den Betroffenen über den eigenen Beruf in Kontakt kommt, aber nicht im selben Betrieb tätig ist. Als Kategorie ist das Feld des Mitwissens auch deshalb relevant, weil es Mitwisserschaften gibt, die sich vor allem in einem bestimmten Feld ausbilden. Für den Bereich der nicht professionellen Mitwisserschaft wurde noch genauer systematisiert, woher sich die Personen kennen, also etwa aus dem familiären Umfeld, dem privaten Bekanntenkreis oder dem beruflichen Bereich. In der qualitativen Umfeldstudie wurden mit Personen aus allen Feldern Interviews geführt. Lediglich Personen, die die Betroffenen aus der Nachbarschaft kennen, konnten durch das Sample nicht abgebildet werden.

2.2 Umgang mit der Mitwisserschaft

Der Umgang mit dem Wissen hängt zusammen mit der Frage, ob und wie über das Thema gesprochen wird, von der Sicherheit des Wissens und davon, ob die betroffene Person weiß, dass ihr Problem bekannt ist. Aus einer entsprechenden Neunfelder-Matrix lassen sich fünf Arten des Umgangs ableiten.

Tabelle 1: Umgang mit der Mitwisserschaft aus Sicht des Umfelds

MW=Mitwisser/in	MW weiß Bescheid, Betroffene/r weiß, dass MW es weiß.	MW ahnt, Betroffene/r denkt, MW weiß nichts.	MW weiß Bescheid, Betroffene/r denkt, MW weiß nichts.
darüber sprechen	Offenheit	Fall kann nicht eintreten.	Fall kann nicht eintreten.
nur indirekt darüber sprechen	Verunsicherung oder bewusst professionelle Distanz	Verunsicherung	Verunsicherung
nicht darüber sprechen	Tabuisierung	Verunsicherung	Vermeidung

- *Offenheit*: Sind die geringen Lese- und Schreibkompetenzen zwischen Mitwissenden und Betroffenen bekannt und sprechen beide auch darüber, ist von einem offenen Umgang auszugehen.
- *Tabuisierung*: Sind sich beide Seiten über das gegenseitige Wissen im Klaren, sprechen aber dennoch nicht über den Sachverhalt, ist der Umgang von Tabuisierung geprägt.

- *Vermeidung*: Mitwissende vermeiden das Thema offenzulegen, wenn sie zwar selbst über die Lese- und Schreibproblematik im Bilde sind, die betroffene Person aber vom Gegenteil ausgeht und selbst nicht das Gespräch sucht.
- *Verunsicherung*: Wird nur indirekt über die Problematik gesprochen oder ahnen die Mitwissenden nur, dass eine Lese- und Schreibproblematik vorliegen könnte, resultiert daraus möglicherweise ein durch Verunsicherung geprägter Umgang.
- *Professionelle Distanz*: In Klienten-, Kunden- oder Patientenverhältnissen zum Betroffenen kommt es vor, dass das Problem nicht direkt thematisiert wird, obwohl für beide Seiten die geringen Kompetenzen unstrittig sind. Intention der Mitwissenden ist es, die Betroffenen zu schützen oder zunächst ein Verhältnis des Vertrauens aufzubauen.

2.3 Art der Unterstützung

Die Art der Unterstützung, die Betroffene durch das Umfeld erhalten, variiert von direkter Hilfe oder dem Abnehmen von Aufgaben bis zu aktiver Ermutigung zum Lernen oder Lesen. Der Code ist zu differenzieren in drei Untergruppen und zwar a) keine oder geringe Unterstützung, b) Unterstützung durch das Abnehmen von Aufgaben und c) Unterstützung durch gemeinsames Lesen und Lernen.

Die letztgenannte Variante ist durch den Lern- und Bildungsaspekt gekennzeichnet. Die Ermutigung zum Lernen oder gar die Entwicklung informeller Lernarrangements basiert auf einem grundsätzlich ressourcenorientierten Bild von der betroffenen Person (Lernaspekt). Im umgekehrten Fall helfen Mitwissende zwar bei der Bewältigung des Alltags (Hilfeaspekt), unterstützen aber nicht bei der Weiterentwicklung der Kompetenzen.

Die Trennung dieser Unterstützungsmöglichkeiten ist zunächst theoretisch-systematischer Natur. Praktisch werden vermutlich zumeist Mischformen zu beobachten sein, etwa wenn deshalb keine Lernaktivitäten möglich sind, weil Aufgaben unter zeitlichem Druck erledigt werden müssen. Die Art der Unterstützung lässt sich auch danach unterscheiden, ob sie in einem professionellen Setting, also im Rahmen des eigenen Berufs, oder privat geleistet wird.

2.4 Kontakt mit Weiterbildung

Damit Mitwissende in der Lage sind, Kontakt zur Weiterbildung herzustellen, müssen sie – so wie es in der theoretischen Herleitung beschrieben wird (vgl. den Beitrag „Mitwissende und Unterstützende von Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz“ in diesem Band) – über die notwendigen Informationen und Kontakte verfügen, sprich: brückenbildendes Sozialkapital (*bridging social capital*) bereitstellen.

Unter diesem Gesichtspunkt entstehen folgende Möglichkeiten:

- *Bridging social capital ist nicht vorhanden*: Mitwissende haben keine Kenntnisse von geeigneten Weiterbildungsangeboten.
- *Bridging social capital wird vorenthalten*: Selbst wenn Mitwissende über *bridging social capital* verfügen, geben sie es möglicherweise nicht weiter. Dies

mag daran liegen, dass die Mitwissenden eine negative Vorstellung von Einrichtungen der Weiterbildung haben (Image von Weiterbildung) oder dass die Mitwissenden aufgrund unpräzisen Wissens über Lernmöglichkeiten zu verunsichert sind, um eine Empfehlung abzugeben. Institutionelle Faktoren können ebenfalls eine hinderliche Logik entwickeln, zum Beispiel dann, wenn das System Schule nicht auf das System Weiterbildung verweisen kann, da dies dem Eingeständnis des Versagens des Systems Schule gleichkäme.

- *Bildungsrelevantes bridging social capital wird zur Verfügung gestellt*: Sowohl im professionellen als auch im nicht professionellen Mitwissen wird *bridging social capital* zur Verfügung gestellt. Dies ist denkbar in Form von Hinweisen auf die Lernmöglichkeiten als auch in Form von direkter – möglicherweise sogar sanktionierter – Vermittlung durch Jobcenter oder andere Stellen.
- *Bridging social capital liegt vor, wird nicht benötigt*: Wenn Betroffene selbst den Kontakt zur Weiterbildung suchen, kann das *bridging social capital* des mitwissenden Umfelds überflüssig werden.
- *Bridging social capital wird zurückgewiesen*: Signalisiert die betroffene Person Desinteresse an Weiterbildung oder lehnt diese Möglichkeit explizit ab, wird vorhandenes *bridging social capital* zurückgewiesen.

2.5 Bild der/des Betroffenen

Ob mitwissende Personen dazu tendieren, den Betroffenen Lernmöglichkeiten vorzuschlagen, also z.B. empfehlen, einen Kurs zu besuchen, hängt nicht zuletzt von dem Bild ab, das Mitwissende von den ihnen bekannten Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten haben. Das Bild der Betroffenen hat somit direkte Relevanz für die Typenbildung. Eine grobe Einteilung ergibt folgende Varianten:

- Mitwissende, die bei der Beschreibung der Betroffenen eher auf deren Defizite abheben als auf vorhandene Potenziale, schaffen ein *defizitorientiertes Bild*. Begründungen für die geringen Kompetenzen suchen Mitwissende dabei allerdings nicht ausschließlich bei der betroffenen Person, sondern auch bei externen Einflussfaktoren (schlimme Kindheit, Aufwachsen im Heim, Stigmatisierung, multiple Problemlagen in der Familie etc.). Betroffene werden in dieser Sichtweise auch teilweise als lernunwillig oder aggressiv ablehnend beschrieben.
- Am anderen Ende der Skala lässt sich eine *ressourcenorientierte* Sichtweise verorten. Dabei heben Mitwissende die vorhandenen Potenziale der betroffenen Person hervor. Das Lese- und Schreibdefizit wird somit nicht als allgemeiner Makel auf die Person insgesamt übertragen. Beispielsweise berichten Mitwissende, dass die betroffene Person ihren Job gut mache, sicher im Leben stehe, fröhlich und aktiv sei.
- *Ambivalente Bilder* von den Betroffenen beinhalten Elemente beider zuvor beschriebenen Formen. Mitwissende gehen also auf positive Aspekte ein, ohne negative Sichtweisen dabei zu ignorieren. Dies ist etwa dann der Fall, wenn eine interviewte Person ihrer Verwunderung Ausdruck verleiht, wie Betroffene im Alltag überhaupt zurecht kommen können, ohne dabei jedoch direkt über die ihr bekannte Person zu sprechen.

2.6 Befinden der Mitwissenden

Hinsichtlich der Belastung durch das Mitwissen lassen sich ebenfalls verschiedene Ausprägungen differenzieren.

- *Belastendes Mitwissen*: Belastungsfaktoren können sowohl zeitlicher als auch gefühlsmäßiger Natur sein. Dabei zeigt sich, dass zeitliche Belastung meist auch mit emotionaler Berührtheit einhergeht. Mitwissende, die emotional verstrickt sind, machen unter Umständen das Defizit ihres Gegenübers zum eigenen Thema. Sie äußern Traurigkeit oder Enttäuschung darüber, der Person nicht angemessen helfen zu können oder erklären, dass ihnen die Gesamtsituation zu nahe geht.
- *Nicht-belastendes Mitwissen*: In diesem Fall wird das Mitwissen nicht als Belastung wahrgenommen; unabhängig davon, ob die Mitwissenden in geringerem oder größerem Ausmaß Unterstützung leisten. Mitwissenden gelingt es dann im Gegensatz zum belastenden Mitwissen, sich gegenüber der betroffenen Person abzugrenzen. Sie nehmen auch bescheidene Lernerfolge als Ermutigung wahr oder berichten von der Praktikabilität der aufgebauten Unterstützungsstruktur.
- *Professionelle Distanz*: Meist gelingt es Mitwissenden, die über ihre Profession mit Betroffenen in Kontakt kommen, sich professionell abzugrenzen, so dass das Mitwissen keine Belastung darstellt bzw. nicht als Belastung wahrgenommen wird.
- *Unklares Befinden*: Nicht in allen Interviews ist eine klare Zuordnung wie in den drei zuvor beschriebenen Varianten möglich. Es lässt sich somit nicht sicher beschreiben, wie es den Mitwissenden mit der Situation geht. Mitunter wird dabei eher auf allgemeinere Aussagen Bezug genommen als auf die konkrete persönliche Situation.

3. Typen von Mitwisserschaft

Die zuvor beschriebenen zentralen Kategorien wurden im Zuge der Typenbildung für jeden einzelnen Fall betrachtet. Anschließend ließen sich gemeinsame Muster herausfiltern. In den daraus resultierenden Typen haben die einzelnen Kategorien dabei durchaus unterschiedliches Gewicht. Die einzelnen Typen sind in Tabelle 2 und Tabelle 3 dargestellt. Die Leitkategorie ist dabei jeweils für jeden Typus optisch hervorgehoben. Unter Leitkategorie ist diejenige Kategorie zu verstehen, die für den jeweiligen Typus besonders aussagekräftig ist und ihn somit besonders prägnant beschreibt und von anderen Typen am deutlichsten unterscheidet.

3.1 Typen von Mitwisserschaft im privaten und beruflichen Bereich

In Tabelle 2 sind in der Übersicht die Typen im privaten oder beruflichen Bereich dargestellt. An dieser Stelle ist ein erläuternder Hinweis zu den Feldern des Mitwissens erforderlich. Das berufliche Mitwissen spielt sich überwiegend unter Personen ab, die im selben Unternehmen arbeiten – meist unter Kolleg/inn/en, seltener gegenüber Vorgesetzten oder Mitarbeiter/inne/n. Davon lässt sich das im Studienkontext so beschriebene professionelle Mitwissen unterscheiden. Dieses liegt

vor, wenn jemand aufgrund seiner oder ihrer Profession mit Betroffenen in Kontakt kommt, ohne jedoch im selben Unternehmen in einem kollegialen Verhältnis zu stehen. Beispiele hierfür sind etwa Mitarbeiter/innen im Jobcenter im Verhältnis zu Kund/inn/en, Ärztinnen und Ärzte gegenüber Patient/inn/en oder Sozialpädagog/inn/en gegenüber Klient/inn/en. Diese Form des professionellen Mitwissens wird überblicksartig in Tabelle 3 dargestellt. Im folgenden Abschnitt hingegen geht es zunächst um Mitwissen im privaten und beruflichen Bereich.

Die anschließende Darstellung der Typen erfolgt jeweils nach dem gleichen Schema. Zunächst wird der Typus anhand der Kategorien beschrieben und kurz theoretisch eingeordnet. Es schließt sich dann eine Fallbeschreibung und Illustration durch eines oder mehrere Zitate an.

Tabelle 2: Typen des Mitwissens im privaten und beruflichen Bereich

Typus der Mitwisserschaft	Feld des Mitwissens	Art des Mitwissens	Art der Unterstützung	Kontakt mit Weiterbildung	Bild der/des Betroffenen	Befinden des/der Mitwissenden
Tabuisierend	privat: familiär	TABUISIERENDER UMGANG	häufig Abnehmen von Aufgaben, auch umfangreich	WB wird nicht angesprochen	different	emotionale Belastung durch die Tabuisierung
Pragmatisch	häufig beruflich	offen	UNTERSTÜTZUNG DURCH GEMEINSAMES LERNEN	different	ressourcenorientiert, „lernfähig“	keine Belastung
Kümmern	beruflich: Mitarbeiter/innen	offen	ABNEHMEN VON AUFGABEN	different	defizitorientiert „Man muss ihnen helfen.“	emotional/empathisch involviert
Akzeptierend	different	offen	partielle Unterstützung, „Mehr ist nicht nötig.“	different	RESSOURCENORIENTIERT, „KOMMT ZURECHT“	keine Belastung
Resigniert	different	offen	häufig Abnehmen von Aufgaben	häufig wurde eine Vermittlung in Weiterbildung versucht, die aber scheiterte	DEFIZITORIENTIERT: ANDERE PROBLEME SIND DOMINANT, MULTIPLE PROBLEMLAGE	different
Verunsichert	beruflich	verunsicherter Umgang	keine direkte Unterstützung, Ermutigung mehr zu lesen	Kontakt mit Weiterbildung wird nicht hergestellt, Vermittlung durch Arbeitsagentur	Bild ist unklar	„WIE SOLL MAN DAMIT UMGEHEN?“
Entfernt	beruflich	different	keine direkte Unterstützung	Weiterbildung wird i.d.R. nicht angesprochen, allgemeiner Hinweis auf Kurse möglich	different, man kennt die Personen ja nicht besonders gut	Keine Belastung

Das wichtigste Merkmal des jeweiligen Typus ist durch Großbuchstaben hervorgehoben.

3.1.1 Tabuisierende Mitwisserschaft

„Wenn man nicht richtig lesen und schreiben kann, dann ist das ein Tabuthema.“ Basis dieser Aussage sind häufig Äußerungen von Betroffenen, die über die Schwierigkeit berichten, mit dem Thema an die Öffentlichkeit zu gehen. Wenn Tabu aber bedeutet, dass mit niemandem darüber gesprochen wird, dann zeigen Forschungsergebnisse, dass diese Pauschalaussage so nicht haltbar ist. Barbara Nienkemper und Franziska Bonna beschreiben, dass es bei der Angst des Entdeckt-Werdens eine subjektive Handlungsstrategie von Personen gibt, nämlich die Strategie „Partielles Outing“ (Nienkemper und Bonna 2010, S. 217). Diese Strategie wird angewandt, wenn andere Strategien „subjektiv nicht logisch“ erscheinen.

„Personen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben, outen sich nicht zu einem Zeitpunkt in ihrem Leben als funktionale Analphabetin oder Analphabet gegenüber allen Personen ihres sozialen Umfeldes, sondern sie wählen begründet aus, gegenüber wem und wie detailliert sie ihre Schwäche eingestehen. Die Auswahl der Personen, die eingeweiht werden, kann sowohl bewusst als auch unbewusst getroffen werden. In jedem Fall gibt es eine subjektiv vernünftige Begründung dafür, weshalb in einem bestimmten Lebensbereich gegenüber einer bestimmten Person die Schwierigkeiten thematisiert oder verheimlicht werden.“ (Ebd.)

Wie unsere eigene Umfeldstudie bestätigt auch die SAPfA-Studie der Stiftung Lesen (vgl. den Beitrag von Simone Ehmig und Lukas Heymann in diesem Band), dass die Betroffenen nicht allein mit dem Problem durchs Leben gehen, sondern ein Umfeld haben, das darüber informiert ist. 34 Prozent der befragten Arbeitnehmer/innen und 42 Prozent der befragten Arbeitgeber/innen gaben an, im Betrieb eine oder mehrere Personen zu kennen, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben.

Die Tabuisierung trifft demnach nicht auf alle Beziehungen im Netzwerk von funktionalen Analphabet/inn/en zu. Eine tabuisierende Mitwisserschaft, bei der also auch von Seiten der Mitwissenden nicht über die Thematik gesprochen wird, finden wir in unserem Sample vor allem in familiären Bezügen. Dabei handelt es sich bei den Betroffenen um Eltern, die mit ihren Kindern nicht über die Schwäche sprechen und so versuchen, diese zu verbergen. Das bedeutet aber nicht, dass die Tabuisierung auf das familiäre Umfeld beschränkt sein muss. Insgesamt vorherrschend ist in Bezug auf die Thematik eine beklemmende Atmosphäre, die vom Umfeld als Schutz für die Betroffenen bezeichnet wird. Nicht selten kommt es vor, dass die Familie in diesen Fällen umfangreiche Aufgaben übernimmt, wie etwa den gesamten Schriftverkehr für den Handwerksbetrieb des betroffenen Vaters. Infolge der Tabuisierung sind die Mitwissenden emotional belastet, die Möglichkeit der Ansprache von Weiterbildungsmöglichkeiten kommt nicht in Frage. Interessanterweise haben wir besonders an denjenigen Stellen eine Tabuisierung vorgefunden, wo die Kinder das Lesen und Schreiben gut gelernt haben und in einem Fall eine akademische Laufbahn anstreben. Wenn Kinder – wie in diesen Fällen – trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen lesen und schreiben lernen, kann dies als „literale Resilienz“ gewertet werden (vgl. Schneider 2011, S. 10). Denn grund-

sätzlich weisen die Forschungsergebnisse in eine andere Richtung: Eine geringe Lesekompetenz der Eltern wirkt sich auch auf die Lesekompetenz ihrer Kinder aus. Auch die empirische Bildungsforschung hat mittlerweile einen engen Zusammenhang zwischen der familiären Schriftkultur (*home literacy environment*) und den späteren Lesekompetenzen von Kindern herstellen können (vgl. Nickel 2011). Vieles spricht dafür, den Sozialisationsraum Familie stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Nickel 2015). In den von uns betrachteten Fällen können wir von der oben genannten literalen Resilienz ausgehen, denn die Kinder haben eine ausreichende Lese- und Schreibkompetenz erworben. In der Umfeldforschung geht es allerdings nicht um die Frage, warum Menschen von funktionalem Analphabetismus betroffen sind oder nicht, sondern darum, wie das Umfeld mit den Betroffenen umgeht. Für die tabuisierende Mitwisserschaft können wir festhalten, dass die Tabuisierung in der Familie begünstigt wird, wenn sich die Kinder den eigenen Eltern als überlegen empfinden und die Bildungskluft verstärkt wird. Denn auch, wenn wie im folgenden Fall der Vater die Bildungskarriere seiner Tochter wohlwollend verfolgt, kann es für die Tochter schwer sein, die Schreibschwäche des Vaters anzusprechen.

Fallbeschreibung Tochter A

Kristina¹ ist 23 Jahre alt und Studentin. Sie berichtet von ihrem Vater. Das Verhältnis zu ihrem Vater beschreibt sie als sehr eng. Sie würde ihm niemals wehtun oder ihn bloßstellen wollen. Ihre Schwester unterscheidet sich von ihr u. a. durch eine größere Offenheit. Sie wäre möglicherweise die Person, die in der Familie die Thematik ansprechen könnte. Sie und ihre Schwester sind die Ersten in der Familie, die Abitur machen und studieren. Der Vater hat ein eigenes Geschäft, das er betriebswirtschaftlich leitet, seine Rechtschreibung ist aber sehr schlecht. Das erste Mal ist es ihr aufgefallen, als sie in der Schule selbst Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung hatte. Ihre Eltern bestanden darauf, dass ihre Töchter richtig schreiben lernen sollten, „damit das bei ihnen nicht so wird wie bei ihm“. Der Vater hat dann die Schreibarbeiten in der Familie immer an die Töchter delegiert. Erst als sie im Ausland war und ihr Vater ihr E-Mails geschrieben hat, ist ihr aufgefallen, dass er von zehn Wörtern sieben bis acht falsch schreibt.

Zitat Tochter A

„Ich mag ihn auch gar nicht irgendwie groß darauf ansprechen, weil ich eben weiß, das wäre ihm unangenehm und dass er sich dann halt, ja, dass er sich dann halt wieder wie ein Kind fühlen würde, so nach dem Motto: Ich erzähle ihm jetzt was übers schreiben und lesen Lernen und das würde ich gar nicht wollen. Also mein Vater ist nicht irgendwie ein Sturkopf oder starrsinnig oder was weiß ich, sondern er ist einfach nur, wie soll ich sagen ... mein Vater ist einfach ein Macher, das ist ein gestandener Mann.“ (Interview 15, Abs. 6)

„Und dann finde ich es schwer, aus diesem, dass er so stolz darauf ist, dass wir so viel Bildung erlangen, zu sagen: ‚Du, Papa, an der Uni habe ich gelernt, du hast die und die Probleme, und du hast übrigens

1 Sämtliche Namen wurden geändert.

das Problem. 'Das finde ich ganz gefährlich, einem Menschen, der in seinem Alltag dieses Problem nicht so stark betrachtet, dass er selber was daraus machen möchte, zu sagen: 'Du hast übrigens ein Problem. Und wir müssen daran arbeiten.' Er hat, seit ich geboren bin, seit 23 Jahren, ein eigenes Geschäft, so, es funktioniert. Er macht alle betriebswirtschaftlichen Sachen dort, macht er allein. Er hat quasi kein Problem mit diesen Dokumenten lesen oder ähnliches. Es ist halt einfach nur, ja, so Rechtschreibung, dass er halt wirklich, wie gesagt, von zehn Wörtern in einem Satz sieben bis acht komplett falsch schreibt. Also auch wirklich so, so richtig falsch.' (Interview 15, Abs. 12 u. 18)

Fallbeschreibung Tochter B

Frau Lassen ist gelernte Buchhändlerin und im Moment Ein-Euro-Jobberin. Ihr Vater konnte nicht lesen und schreiben. Sie wurde schon als Kind für Schreibarbeiten in der Familie herangezogen und hat für diverse Familienmitglieder bereits mit elf Jahren Formulare von Ämtern ausgefüllt. Als Kind hat sie die Situation nicht hinterfragt. In der Familie wurde es als Arbeitsteilung gesehen, dass manche lesen und schreiben konnten und manche nicht. Sie beschreibt das familiäre Milieu als sehr eng, ihre eigene Familie in ihren Worten als „Unterschicht“, wo Veränderungen als Bedrohung empfunden und Bildung als unnütz angesehen wird. Sie hat ihren Vater nie auf die Problematik angesprochen. Lesen und schreiben lernen wollte sie, um aus der engen Welt herauszukommen. Sie ist dann Buchhändlerin geworden. Ihr Vater hat nichts dazu gesagt, er sei ein gutmütiger Mensch gewesen.

Zitat Tochter B

„Und dadurch beginnt auch so 'ne geheime Welt, eigentlich. Also meinem Vater hab ich nie gesagt, dass er nicht lesen und schreiben kann. Ich hab das nie von ihm verlangt, dass er das lernt. Und das war in unserer Familie selbstverständlich, dass andere für ihn das erledigen. (...) Es kam einfach nie zur Sprache, obwohl jeder das natürlich wusste. Und nur einmal in seinem Leben schreibt er was, also zu einer bestimmten Gelegenheit schrieb er SEINEN Namen wohlgemerkt. Also, er machte nie drei Kreuze, wie das so in Witzsachen ist. Seinen Namen konnte er unter schwierigem Bemühen schreiben. Das war das Einzige und das musste er machen, wenn ich meine Schulzeugnisse brachte. Und das Ergebnis war, dass er sich dann ins Zimmer einschloss. Keiner durfte ihm zusehen. Das wurde also nochmal so richtig geheim gehalten, wie Vater schreibt.“ (Interview 1, Abs. 4–8)

Eine Möglichkeit des Umgangs als Mitwissende ist folglich eine Tabuisierung, ein Nicht-Ansprechen der Problematik, um die familiäre Ordnung nicht zu gefährden.

Wie different der Umgang des Umfelds mit den Betroffenen sein kann, zeigt der Blick auf den nächsten Typus: die pragmatische Mitwisserschaft.

3.1.2 Pragmatische Mitwisserschaft

Aus Sicht der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung wird beschrieben, dass Kooperationen in Netzwerken zu Lernen führen können oder möglicherweise einen Anlass für informelles Lernen bieten. Gerade die Begegnung unterschiedlicher Akteure ist ein Lernanlass und kann dazu führen, bereits erprobte Strategien und Lösungswege kennenzulernen und auf das eigene Handeln zu übertragen (vgl. Jenner 2010, S. 101). Diese Art von Lernen in Netzwerken wurde aber bisher nicht auf die Situation von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen übertragen. Die Netzwerke der Betroffenen, also die Mitwissenden, wurden in der Literatur zu Alphabetisierung und Grundbildung bisher vor allem als Personen betrachtet, die das Lesen und Schreiben abnehmen oder stellvertretend erledigen (vgl. Egloff 1997, S. 161; Döbert und Hubertus 2000, S. 112), aber eben nicht als Personen, die Lernanlässe geben. Barbara Nienkemper deutet diese Möglichkeit allerdings bereits an, wenn sie als eine der Handlungsstrategien von funktionalen Analphabet/innen beschreibt, dass sie sich vor, während oder nach der Testsituation Unterstützung von anderen Personen holen, auch um vorbereitend zu lernen (Nienkemper 2015, S. 206). Das Besondere an der hier beschriebenen pragmatischen Mitwisserschaft ist die Lernsituation, die die Mitwissenden gemeinsam mit den Betroffenen herstellen. Personen, die eine pragmatische Mitwisserschaft ausbilden, nehmen sich der geringen Lese- und Schreibkompetenzen des Betroffenen an. Sie unterstützen die Betroffenen durch den Aufbau von gemeinsamen Lernstrukturen. Das reicht von der Aufforderung mehr zu lesen bis hin zu regelmäßigen Korrekturen von gemeinsamen Texten. Die Mitwissenden haben in diesen Fällen ein positives Bild der Betroffenen, und gehen davon aus, dass sie die Kompetenzen verbessern können. Eine Belastung liegt nicht vor.

Fallbeschreibung Geschäftspartner

Gemeinsam mit anderen gründet Simon mit Anfang 20 eine Firma in der Musikbranche. Die Arbeit muss unter den Kollegen aufgeteilt werden. Dann stellt sich heraus, dass derjenige, der die Veranstaltungsorganisation und damit auch die Pressearbeit übernommen hat, nicht gut schreiben kann und sehr viele Rechtschreibfehler macht. Ohne lange zu überlegen, übernehmen Simon und die anderen die Korrektur der Texte. Gemeinsam korrigieren sie jeden Text, den der Kollege schreibt, nahezu jeden Tag. Nach etwa drei bis vier Jahren hat sich die Rechtschreibung des Betroffenen so stark verbessert, dass er nun fast keine Fehler mehr macht. Im Rückblick ist Simon selbst erstaunt, dass sie das so durchgehalten haben. An die Möglichkeit, dem Kollegen die Teilnahme an einem Kurs nahezulegen, haben sie hingegen nicht gedacht.

Zitat Geschäftspartner

„Also eigentlich war immer alles falsch geschrieben, so Kraut und Rüben, also man musste wirklich immer raufgucken und das war teilweise echt erschreckend. (...) Wir waren da total unprofessionell und junge Kreative. Ich möchte mal so sagen, jeder hat halt irgendwas machen müssen. Und, was man sagen muss, das war schon manchmal, dass es bisschen so Reibereien gab deswegen. Aber auf der anderen Seite war

es auch so, dass er sich da reingehängt hat, und wenn dann jemand was gesagt hat oder die Korrektur gemacht hat, das war irgendwann wie normal und so haben wir uns halt eingegroovt. Also, er schreibt das vor und ich und später war dann noch eine Kollegin dabei, die das noch intensiver gemacht hat, ihn da gecoacht hat, immer wieder alles gegengelesen, alles gegengecheckt hat.“ (Interview 23, Abs. 2–4)

Fallbeschreibung Mitarbeiterin in einem Logistikunternehmen

Frau Kruse ist Mitarbeiterin in einem großen Logistikunternehmen und dort auch Ausbilderin. Sie betreut auch Praktikant/inn/en und versucht, diese für eine Ausbildung im Unternehmen zu gewinnen. Ihr Engagement gilt dabei immer wieder denen, die sonst geringe Chancen haben. Mit einer Praktikantin übt sie derzeit das Schreiben. Das ist mit ihrem Chef so abgestimmt, auch wenn dieser die klare Ansage machte, dass die Hauptarbeit nicht darunter leiden sollte. Die Praktikantin selbst war sehr erleichtert, dass sie auf die Thematik angesprochen wurde. Frau Kruse gibt der Praktikantin nun kleinere Aufgaben mit und bespricht mit ihr die Ergebnisse. Sie freut sich, dass die Praktikantin das Angebot annimmt und hofft, dass das Unternehmen auch den Mehrwert ihres Engagements sieht, wenn dann zum Beispiel die Praktikantin als Auszubildende übernommen werden kann.

Zitat Mitarbeiterin in einem Logistikunternehmen

„Also aktuell ist es so, dass wir eine Praktikantin haben, ja jetzt noch haben, die wir betreuen (...). D.h. wir geben ihr eine kleine Aufgabe mit und, das ist mit ihr aber abgesprochen, das ist nicht, dass sie das machen muss, sondern sie hat sich gefreut, dass wir es ihr angeboten haben. Wir haben es uns halt selbst ausgedacht und wenn geht's dann darum, dass sie halt (...) irgendwie eine kleine Erzählung schreiben soll, wo wir für uns dann mit ihr die Fehler durchgehen und versuchen, die dann zu erklären im Nachhinein.“ (Interview 27, Abs. 26)

Das Herstellen von informellen Lernstrukturen ist die Stärke dieser Mitwisserschaft und damit als Lernen im und durch das Netzwerk zu interpretieren. Bei der im nächsten Abschnitt beschriebenen kümmernden Mitwisserschaft ist die Problematik auch offen, die Beziehung zwischen Betroffenen und Mitwissenden ist aber eher asymmetrisch, denn im Mittelpunkt steht nicht das Lernen, sondern der Aspekt der Hilfe.

3.1.3 Kümmernde Mitwisserschaft

Die kümmernde Mitwisserschaft zeichnet sich durch die umfangreiche Abnahme von Aufgaben aus. Dabei steht nicht der Lern- und Bildungsaspekt, sondern der Hilfeaspekt im Vordergrund. Nicht selten führen die Mitwissenden Schreibearbeiten ohne die Anwesenheit der Betroffenen aus. Beschrieben werden die Betroffenen als hilfsbedürftig, das Umfeld fühlt sich dadurch stark aufgefordert etwas zu tun. Entsprechend sind die Mitwissenden emotional involviert und sehr mit der Thematik beschäftigt. Die Ausbildung einer kümmernden Mitwisserschaft, auch wenn die

Betroffenen aus dem eigenen Freundeskreis kommen, kann im ungünstigen Fall bei den Betroffenen zu Hilflosigkeit und Abhängigkeit führen, also dazu, dass sie sich nicht mehr in der Lage fühlen, selbstständig zu handeln und die aktiven Handlungen anderen überlassen. In der psychologischen Literatur wird dieses Phänomen als erlernte Hilflosigkeit beschrieben (vgl. Seligman 1999). Dabei wurde auch herausgearbeitet, dass Hilflosigkeit die Lernfähigkeit beeinträchtigen kann. Wenn Personen in ihrem Alltag die Erfahrung von unkontrollierbaren Konsequenzen nach eigenen Handlungen gemacht haben, so verringert sich dadurch die Motivation, willentlich Verhalten auszulösen. Wenn ein Mensch die Erfahrung von Unkontrollierbarkeit gemacht hat, dann kann er Schwierigkeiten haben zu lernen, dass die eigene Reaktion überhaupt einen Einfluss hat: „Unkontrollierbarkeit verzerrt die Wahrnehmung eigener Kontrolle“ (a. a. O., S. 34). Die erlernte Hilflosigkeit korrespondiert auf der Seite der Helfenden möglicherweise mit dem sprichwörtlich gewordenen „Helfer-Syndrom“. Dieses Syndrom, auf psychoanalytischer Theorie basierend, beschreibt, wie „die soziale Hilfe auf Kosten der eigenen Entwicklung zu einer starren Lebensform gemacht wird“ (Schmidbauer 1992, S. 25). Die von Wolfgang Schmidbauer beschriebenen hilflosen Helfer/innen pflegen eine soziale Fassade, allerdings werden eigene Schwächen und die eigene Hilfsbedürftigkeit verleugnet. Sie befinden sich in einer sozialen Dynamik, die das Helfer-Syndrom hervorbringt und verfestigt, da es durch gesellschaftliche Verwurzelung in den helfenden Berufen auch gefördert wird (a. a. O., S. 26f.).

Fallbeschreibung Vorgesetzter im Ein-Euro-Job

Herr Faltermaier leitet einen kleinen landwirtschaftlichen Betrieb, wo er auch sogenannte Ein-Euro-Jobber beschäftigt. Im Gespräch mit einem Angestellten erzählt ihm dieser, dass er nicht lesen und schreiben kann und deswegen besondere Probleme hat. Er und seine Tochter greifen dem Angestellten umfangreich unter die Arme. Sie treffen sich mit ihm, um seine finanziellen Angelegenheiten zu regeln, und beraten ihn. Der Umfang der Unterstützung nimmt im Laufe der Zeit immer mehr zu. Den Vorschlag, einen Kurs zu besuchen, lehnt der Betroffene kategorisch ab.

Zitat Vorgesetzter im Ein-Euro-Job

„Ja, also da haben wir ganz massiv in seinen privaten Bereich mit eingegriffen, eingreifen müssen, weil er sonst schlichtweg sehr große Probleme gehabt hätte. (...) Das war schon sehr aufwendig, weil das war ja nicht nur ein Gläubiger, das waren mehrere Gläubiger, es müssen Ratenzahlungen eingehalten werden und das war dann auch mein Anliegen, dass das auch eingehalten wird, das musste so ein bisschen gesteuert werden. Wir hatten nachher auch eine Vereinbarung, was die finanziellen Geschichten angeht, dass ich in seinem Beisein online dann auch die Überweisungen tätigen konnte. Das war schon eine ziemlich aufwendige Geschichte. Merkwürdigerweise kam dann immer mal wieder was dazu. Er wollte mir dann so den Eindruck vermitteln, dass es dann so alte Geschichten wären, die noch vor der Zeit der ersten Gläubiger waren, aber das war nicht so. Das war dann schon so, dass er wieder irgendwo drauf reingefallen war oder sich auf irgendwas fixiert hat, weil er dann ein neues Handy haben wollte oder ich

weiß nicht was und sich dann da darauf gestürzt hat.“ (Interview 10, Abs. 30 u. 46)

Fallbeschreibung Personaldienstleister

Herr Mendel ist Personaldienstleistungskaufmann und beschäftigt (ausschließlich männliche) Kraftfahrer, die Baustellenfahrzeuge oder im Fernverkehr fahren. Die Mitarbeiter kommen häufig aus der Arbeitslosigkeit. Ihm fällt auf, dass viele Mitarbeiter Probleme haben, Ortsnamen zu lesen und ins Navigationssystem einzugeben, und dass die ausgefüllten Kundenzettel sehr fehlerhaft sind. Ihm sind aber auch Probleme beim Rechnen aufgefallen. Er führt die fehlende Kompetenz vor allem auf fehlende Übung zurück, es würde in der Freizeit nicht mehr gelesen und im Beruf werde es auch nicht verlangt. Er bemängelt, dass sich die Betriebe auch nicht mehr um kulturelle Belange kümmern, und spricht seine Mitarbeiter direkt auf die Probleme an. Dabei erlebt er häufig, dass die Probleme dann nicht zugegeben werden, auch aus Angst um den Arbeitsplatz. In einer ruhigen Minute aber wird es dann angesprochen. Er hat auch mit Kollegen aus der Branche über die Probleme der Mitarbeiter gesprochen, ist dort aber abgeprallt. Ihm wurde gesagt, er würde sich zu viele Gedanken machen.

Zitat Personaldienstleister

„Das ist ein Punkt, den ich schon immer gepflegt habe. Ich weiß über das Hinterland meiner Soldaten, so ist mal ein Spruch von so 'nem General gewesen, genauestens Bescheid. Ich muss wirklich auch sehen, gerade wenn Leute Kinder haben, wo es einen Ehebruch gab oder wenn die viel unterwegs sind und ich die Frau kenne und die Kinder in dem Moment da sind, dann muss ich reagieren oder auch Gesundheitsprobleme. Ich habe einen Fahrer, der muss regelmäßig zur Fußpflege, der hat so ein stillgelegtes Sprunggelenk, der muss da regelmäßig hin – das muss ich wissen. So. Und genauso geht es eben darum, wie ist das, wenn irgendeiner irgendwelche Anträge ausfüllen muss. Haben wir schon ein paar Mal hier gesessen und haben gemeinsam so einen Antrag ausgefüllt, da ging es mal um die Kinder, um die Einschulung bzw. dann um die Lehre, da ging's um Fahrkostenanträge und so was. Da kam der rüber und sagte: ‚Hilf mir mal. Kann ich nicht.‘ Er hat nicht gesagt, dass er nicht lesen kann. ‚Ich versteh es nicht‘, hat er zumeist gesagt.“ (Interview 13, Abs. 58–59)

Es wird in den Beschreibungen und Zitaten deutlich, dass die Situation sowohl für die Mitwissenden als auch für die Betroffenen belastend sein kann. Die Mitwissenden machen sich die Situation der Betroffenen sehr zu Eigen und zeigen möglicherweise zu wenig Selbstsorge, zu wenig Abstand, um mit der Situation gut zurechtzukommen. Eine wiederum andere Umgangsweise ist die akzeptierende Mitwisserschaft, die die Situation der Betroffenen nicht zwingend verändern oder verbessern will.

3.1.4 Akzeptierende Mitwisserschaft

Seit es Erhebungen zum Kompetenzstand im Lesen und Schreiben von Erwachsenen gibt, gibt es in den europäischen Ländern, aber auch in den USA, Kanada und Australien grundsätzlich zwei Wege, mit den Ergebnissen umzugehen. Einerseits ist es möglich, den Umstand zu skandalisieren, dass es in marktwirtschaftlichen Industriegesellschaften einen nennenswerten Anteil von Erwachsenen gibt, die nicht gut lesen und schreiben können. Diese Skandalisierung ist der Intention geschuldet, den politischen Gremien Argumente dafür zu liefern, Mittel für den Bereich Alphabetisierung zur Verfügung zu stellen. Damit einher geht die Entwicklung, dass diese Gruppe in die Aufmerksamkeit der Bildungspolitik gerät und damit überhaupt erst als Gruppe sichtbar und mit einer Reihe von Maßnahmen adressiert wird. Dies war die Vorgehensweise in Deutschland, die durch die leo.-Studie flankiert wurde (vgl. Grotlischen, Riekmann und Buddeberg 2012). Andererseits ist es möglich – auf Basis vergleichbarer Zahlen von Betroffenen –, in den Vordergrund zu rücken, dass der weitaus größte Teil der Menschen gute Literalitätswerte erreicht und es im Vergleich dazu nur wenige Menschen mit geringen Kompetenzen gibt, die aber trotzdem in ihrem täglichen Leben gut zurechtkommen. Das war die Vorgehensweise in Schottland, flankiert vom nationalen schottischen Survey (vgl. St. Clair, Tett und Maclachlan 2010). Letzteres zeigt eine akzeptierende Mitwisserschaft bezogen auf ein Land oder eine Gesellschaft.

In der Interaktion mit einzelnen Menschen bedeutet eine akzeptierende Mitwisserschaft entsprechend, dass die Lese- und Schreibschwäche nicht bearbeitet wird. Das Umfeld versucht in diesem Fall vielmehr Bedingungen zu schaffen, damit die Personen ihre Arbeit und ihren Alltag trotz geringer Lese- und Schreibkompetenzen gut bewältigen können. Das Bild der Betroffenen ist grundsätzlich positiv: Sie kommen mit ihrem Leben zurecht und erwecken nicht den Anschein, als würden sie mehr Hilfe benötigen.

Ein Ausdruck von akzeptierender Mitwisserschaft ist zum Beispiel das Verfassen von Schriftstücken in leichter Sprache. Dadurch verbessern sich nicht die Lese- und Schreibkompetenzen der Betroffenen, es erleichtert aber den Alltag und ermöglicht einen niedrigschwelligen Zugang zum Lesen und Schreiben. Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist eine ausschließliche Fokussierung auf die Bewältigungsperspektive allerdings kritisch, wenn sie an keiner Stelle den Status der Bewältigung überschreitet oder verlässt. Die Zwänge der individuellen Lebensbewältigung können nämlich die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation überformen und den Blick verstellen auf emanzipatorische Perspektiven, die eine Einordnung des eigenen Lebensentwurfes in ein gesamtgesellschaftliches Bild erfordern (vgl. Scherr 1997, S. 16f.). Hierzu gehört auch eine Reflektion der Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinsichtlich der Bedeutung von Literalität. Erwachsenenpädagogische Konzeptionen brauchen darauf Antworten.

Fallbeschreibung Geschäftsführer eines Hotels

Herr Reinhard ist Geschäftsführer in einem Hotel. Ein Jahr nach der Übernahme dieser Position werden ein Formblatt und der Urlaubsantrag geändert. Im Zuge dessen fällt ihm auf, dass ein Servicemitarbeiter nicht lesen und schreiben kann. Er spricht ihn daraufhin auf die Probleme an. Der Mitarbeiter hat Sorgen, dass er seinen Job

verlieren könnte. Herr Reinhard bietet ihm an, im Rahmen eines Bildungsprojekts eine Weiterbildung zu besuchen. Dies lehnt der Mitarbeiter strikt ab. Der Mitarbeiter ist nach Aussage des Geschäftsführers sehr beliebt und zuverlässig und leistet gute Arbeit. Daher verzichtet Herr Reinhard künftig darauf, das Thema weiterzuverfolgen.

Zitat Geschäftsführer eines Hotels

„Und wie gesagt, in diesem Gespräch merkte ich, dass er ziemlich nervös wurde und ein bisschen verunsichert, ob das jetzt möglicherweise Konsequenzen hat, dass er seinen Urlaubsantrag nicht selber ausfüllen kann. Und dann habe ich zu ihm gesagt, das ist überhaupt kein Problem, nur vielleicht sollten wir mal darüber reden, wenn er damit Probleme hat, ob wir ihm irgendwie helfen oder unterstützen können. Das hat er also kategorisch abgelehnt. Er sagte nein, das ist alles in Ordnung. Und er macht einen super Job. Also gerade im Service muss er natürlich die Speisekarte kennen und die Kasse bedienen können, das klappt hervorragend. Also, da gibt es nie Probleme. Und von daher merkt er natürlich, dass sein normaler Alltag funktioniert.“ (Interview 18, Abs. 37)

Fallbeschreibung Leiter von Kursen zum Erwerb des Fischereischeins

Herr Leppien ist begeisterter Angler und gibt in seiner Freizeit Angelkurse zum Erwerb des Fischereischeins. Er nimmt auch die Fischereischeinprüfung ab. Dabei ist ihm aufgefallen, dass in jedem Kurs Teilnehmende sind, die nicht richtig lesen und schreiben können. Als Reaktion darauf bietet er immer eine gesonderte Prüfung an, in der er die Aufgaben des Multiple-Choice-Tests und die jeweiligen Lösungsmöglichkeiten vorliest. Es war für ihn nicht überraschend, dass er hier für eine Extra-Prüfung sorgen muss, denn der Landesverband hat ihn von Anfang an darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit der Extra-Prüfung organisiert werden müsse. Er spricht dann am Tag der Prüfung die Möglichkeit in der großen Runde an und bietet an, dass sich Teilnehmende in der Pause bei ihm melden können. Die Möglichkeit, diesen Raum zu nutzen, wird sehr gut angenommen.

Zitat Leiter von Kursen zum Erwerb des Fischereischeins

„Also wie gesagt, schamhaft ist das eigentlich weniger bei uns. Wenn ich das morgens anspreche vor der Prüfung, ist es wirklich so, denen fällt ein Stein vom Herzen, dass ich sie anspreche in dem Sinne schon. Und dass sie mich privat dann in der Pause ansprechen können drauf. Und dementsprechend, ich mein, und viele würden das wahrscheinlich von sich aus nicht sagen. Aber dadurch, dass ich das morgens sag und das auch ganz locker rüberbringe, sind die auch ganz locker, wenn sie zu mir kommen: Du, ich hab da ein kleines Problem, bin Legastheniker, leichter Legastheniker oder wie auch immer. Ich würde gerne da und da mitmachen. Und schon ist das erledigt. Und da ist keiner irgendwie bei, der sich irgendwie so... die kommen ganz normal zu mir und erzählen mir das. Mag ja Einzelfälle geben, die so'n bisschen ruhiger sind, aber die sind im Allgemeinen auch ruhiger, aber eigentlich ist das so ganz offen, kommen ganz offen zu mir und fer-

tig. Weil sie wissen, die können jetzt offen mit mir da drüber reden, ich hab's angesprochen.“ (Interview 29, Abs. 50)

Die akzeptierende Mitwisserschaft bewahrt die Mitwissenden möglicherweise davor, von den Betroffenen enttäuscht zu werden, weil sie sich persönlich von den Schwierigkeiten der Betroffenen nicht belastet fühlen. Anders geht es Personen, die eine resignierte Mitwisserschaft ausbilden.

3.1.5 Resignierte Mitwisserschaft

Eine resignierte Mitwisserschaft liegt vor, wenn die Lese- und Schreibproblematik überdeckt ist von anderen Problematiken im Leben der Betroffenen. Das können familiäre, gesundheitliche oder psychische Probleme sein. Nicht selten haben die Mitwissenden in diesen Fällen bereits die Erfahrung gemacht, dass eine Vermittlung in Weiterbildung einmal oder häufiger gescheitert ist. Trotzdem werden von Personen aus dem Umfeld Aufgaben für die Betroffenen abgenommen und erledigt.

Die resignierte Mitwisserschaft kann auf das Muster der kümmernden Mitwisserschaft folgen, wenn die Anstrengungen zu keinem Erfolg führen. In diesem Fall kann sich bei den Helfenden ein Gefühl von Resignation einstellen, von Machtlosigkeit im Hinblick darauf, an der Situation für die Betroffenen nichts ändern zu können. Im privaten oder beruflichen Umfeld geht es dann wie im professionellen Bereich beim Umgang mit der Resignation darum, sich nicht in der Sorge um den oder die andere/n zu verlieren, sondern sich auch um sich selbst zu sorgen.

Fallbeschreibung Ex-Freundin

Frau Pahl stellt erst durch das Zusammenleben mit ihrem Freund fest, dass dieser nicht lesen und schreiben kann. Sie ist erstaunt darüber, findet es aber nicht grundsätzlich schlimm. Sie möchte ihn unterstützen und ihm auch das Lesen und Schreiben beibringen. Er aber ist schnell frustriert und wird auch aggressiv. Sie übernimmt dann alle Lese- und Schreibarbeiten für ihn. Er würdigt dies aber nicht, sondern nimmt es als selbstverständlich hin, dass sie ihre Freizeit für ihn opfert, während er sich mit seinen Freunden trifft. Das Angebot, ihn in Weiterbildung zu vermitteln, habe er kategorisch abgelehnt. Frau Pahl trennt sich von ihm, als verstärkte Alkoholprobleme und Aggressionen auftreten.

Zitat Ex-Freundin

„Ich kann lesen, bin gut beim Schreiben, da hab ich auch ab und zu mal 'nen Fehler drin, aber ansonsten, ich komm so durchs Leben und das wollt ich ihm ja auch beibringen. Aber er wurde dann einfach stur; bockig und wollt nicht mehr, wie ein kleines Kind. Und dann hab ich gesagt, nee, das funktioniert nicht (...) Er ist jetzt auch in dem Alter, wo er, denke ich mal sagt, ja, warum soll ich das jetzt noch lernen. Ne, der hatte keine Lust irgendwie was dafür zu lernen. Fand ich sehr traurig eigentlich. Weil es waren Leute da, die ihm wirklich geholfen haben, oder zumindest versucht haben, ihm zu helfen.“ (Interview 2, Abs. 75 u. 78)

Fallbeschreibung Kollegin im Ein-Euro-Job

Eine Interviewpartnerin berichtet über eine Kollegin im Ein-Euro-Job, die fast gar nicht lesen und schreiben kann. Die Kolleg/inn/en berichten auch, dass diese ein „Handicap“ habe und nicht so schnell lernen könne wie andere. Gemeinsam haben die Kolleg/inn/en versucht, sie zu unterstützen. Es wurde mit Symbolen gearbeitet, damit sie den Alltag bewältigen konnte. Der Beschäftigungsträger versuchte ebenfalls, sie zu unterstützen und stellte ihr Materialien für die Alphabetisierung zur Verfügung. Die Betroffene fragte häufig die Kolleg/inn/en um Hilfe, wenn es darum ging, den richtigen Bus zu finden. Die Kolleg/inn/en haben ihr dann Alphabetisierungskurse herausgesucht. Zunächst wollte sie daran teilnehmen, ist dann aber nicht hingegangen, da sie meinte, den Weg nicht zu finden. Als sie einen neuen Partner kennenlernte, ist sie nicht mehr zur Arbeit erschienen und hat keinerlei Interesse mehr gezeigt. Die Kolleg/inn/en fürchten aber, dass sie von dem Mann ausgenutzt wird. Sie berichten auch, dass die Kollegin sich als hilfebedürftiger gegeben hat, als sie eigentlich ist. Dadurch fühlten sich dann auch die Kolleg/inn/en ausgenutzt.

Zitat Kollegin im Ein-Euro-Job:

„Ich glaube erst mal, dass das Handicap die Angst verstärkt, aber ich glaub schon, dass sie das lernen KÖNNTE. Schwerer als andere. Sie würde wahrscheinlich länger dafür brauchen. Aber ich glaube schon, dass sie das lernen könnte. Sie hat ja auch ihren Namen schreiben gelernt und sie hat ja auch Zahlen schreiben gelernt. Und wie wir nachher festgestellt haben, konnte sie Zahlen auch ganz gut lesen. Das war dann so dieses, wo sie denn eigentlich sich DÜMMER gemacht hat, sag ich mal, als sie in Wirklichkeit war. Einfach, um auch Hilfe zu bekommen. Das war auch zum Teil, um die Leute auszunutzen, weil man denn gesagt hat: Och, die Ärmste. Und dann machen wir mal für sie. Und ich weiß, dass die eine Kollegin ihr auch immer wieder Geld geschenkt hat. Einen Fünfer hier, 'nen Fünfer da. Das hätte sie bei jemand anderen NICHT gemacht, aber wenn da nun so ein armes Würstchen in Führungszeichen ist, wurde das eben gemacht. Oder, dass sie losgegangen ist: Ja, ich will Buchstaben üben und hat aus dem Materialschrank alle zwei Tage 'nen Block mitgenommen, weil das hieß, dafür darf sie einen haben. Bis man denn gesagt hat: Halt Stopp, also die Schreibblocks sind ja nun relativ dick. Da kann man nicht in zwei Tagen einen vollschreiben, dann bring mal mit und zeig, was du geübt hast.“ (Interview 8, Abs. 101–103)

Die Beispiele der resignierten Mitwisserschaft zeigen, wie schwierig es sein kann, wenn die eigene Hilfe mit positiver Intention abgelehnt und möglicherweise sogar ausgenutzt wird. Trotzdem haben diese Personen den Schritt gemacht, die Betroffenen anzusprechen und einen Versuch der Unterstützung gestartet. Dies ist bei dem nächsten Typus in der Regel nicht geschehen, da die Verunsicherung über die Problematik die Situation dominiert.

3.1.6 Verunsicherte Mitwisserschaft

Bei der verunsicherten Mitwisserschaft steht für das Umfeld die Frage im Vordergrund, wie mit dem Wissen über die Problematik umgegangen werden soll. Die Verunsicherung wirkt sich dominant auf den Umgang mit allen anderen Fragen aus, z. B. ob unterstützt werden soll oder nicht, ob Weiterbildung angesprochen werden soll oder nicht. Mitwissende aus dem Umfeld beklagen sich darüber, zu wenige Informationen über den funktionalen Analphabetismus und Umgangsmöglichkeiten mit Betroffenen zu haben. Entsprechend ist auch das Bild der Betroffenen sehr diffus, da man die Situation der Menschen nicht einschätzen kann. Interessanterweise versuchen die Personen in der Regel nicht, mehr Informationen zu bekommen. Die Verunsicherung führt also nicht zu vermehrter Aktivität in diese Richtung, sondern eher zu einem Verharren im verunsicherten Zustand.

Daniela Wagner hat darauf hingewiesen, dass eine Qualifizierung und Fortbildung von Schlüsselpersonen dazu führe, dass Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen häufiger angesprochen und auf Weiterbildungsmöglichkeiten hingewiesen werden (vgl. Wagner 2011). Bei der Ansprache gilt es, Themen zu wählen, die für die Betroffenen in ihrer Lebenswelt relevant sind, also nicht pauschal auf eine mögliche bessere Stellung auf dem Arbeitsmarkt abzielen, sondern vielmehr die subjektive Bedeutsamkeit des Lesens und Schreibens gemeinsam mit den Betroffenen herauszuarbeiten.

Fallbeschreibung Leiterin gewerkschaftlicher Bildungsseminare

Frau Seligmann leitet ehrenamtlich gewerkschaftliche Bildungsseminare. Dabei fällt ihr immer wieder auf, dass einzelne Personen sehr schlecht schreiben können. Ziel der Seminare ist es, Personen für die Gewerkschaftsarbeit zu gewinnen. Sie hat Sorge, dass die Ansprache der geringen Kompetenzen die Personen in diesem Rahmen eher abschreckt. Sie weiß nicht, ob es besser ist, die Probleme anzusprechen oder dies nicht zu tun. Nur einmal hat sie einen Teilnehmer darauf angesprochen. Anschließend war sie dann aber noch stärker verunsichert, da sie ihm kein Angebot machen konnte.

Zitat Leiterin gewerkschaftlicher Bildungsseminare

„Bei dem fand ich es halt persönlich dann so schade im Verlauf des Seminars, dass er sozusagen durch die mangelnde schriftliche Ausdrucksfähigkeit oder einfach diese Fehlerquote da halt so Minuspunkte macht. Und da habe ich mir gedacht: Mein Gott, wenn er wirklich eine Laufbahn als Betriebsrat mal einschlagen sollte und schreibt da mal eine E-Mail, dann macht er praktisch ganz viele Minuspunkte, obwohl er total viel drauf hat. Und den hatte ich dann mal angesprochen in einem Vier-Augen-Gespräch beim Gläschen Wein oder was das war damals, dass mir das halt aufgefallen wäre und dass ich ihm das halt gern mal sagen würde, und dann sagte er zu mir: ‚Ja, ich weiß das, aber ich hab da totale Probleme mit.‘ Und dann habe ich auch in dem Moment nicht gewusst, wie kann ich ihm richtig helfen.“ (Interview 11, Abs. 53)

Fallbeschreibung Vorgesetzter im Ein-Euro-Job

Herr Faltermaier leitet einen kleinen landwirtschaftlichen Betrieb, wo er auch sogenannte Ein-Euro-Jobber beschäftigt. Er hat bereits Erfahrung mit einem Mitarbeiter, der nicht lesen und schreiben konnte und hatte es damals direkt angesprochen (siehe kümmernde Mitwisserschaft). Mit dem aktuellen Mitarbeiter aber ist er sich nicht sicher, ob er die Problematik ansprechen soll. Er denkt, dass es ihm sehr unangenehm wäre. Der Mitarbeiter ist Anfang 40 und macht den Eindruck, dass er alles im Griff hat, ob er aber noch einmal lesen und schreiben lernen würde, da ist sich Herr Faltermaier sehr unsicher.

Zitat Vorgesetzter im Ein-Euro-Job

„Das kam im Laufe der Zeit. Und das war bei dem Kandidaten auch so, da habe ich das anfangs auch nicht gewusst, ich bin dann eigentlich über den Beschäftigungsträger drauf gestoßen worden und habe dann keinerlei Gespräche mit ihm geführt. Ich merke nur, dass er, wenn es um schriftliche Sachen geht, sehr sehr unsicher wirkt. Und ich bin mir auch noch nicht so sicher, ob ich ihn überhaupt darauf ansprechen kann. Es ist ihm wohl sehr peinlich.“ (Interview 10, Abs. 24)

3.1.7 Entfernte Mitwisserschaft

Die entfernte Mitwisserschaft kann eine Vorstufe zu den anderen Typen von Mitwisserschaft darstellen. Die Betroffenen sind hier zu wenig bekannt, als dass eine Art von Unterstützung in Frage käme. Die Betroffenen können zum Beispiel Kolleg/inn/en im Beruf sein, die man nicht täglich sieht oder auch Personen aus dem weiteren Bekanntenkreis.

Fallbeschreibung Mitarbeiterin in einem Logistikunternehmen

Frau Kruse arbeitet in einem großen Logistikunternehmen als Ausbilderin. Sie ist sehr kommunikativ und bekommt von den Fahrerinnen und Fahrern mit, dass sie Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben. Sie spricht immer mal wieder Weiterbildungsmöglichkeiten an, das wird aber immer zurückgewiesen. Da sie nicht nahe genug an den Mitarbeitenden dran ist, fühlt sie sich nicht in der richtigen Position, um die Personen noch direkter anzusprechen.

Zitat Mitarbeiterin in einem Logistikunternehmen

„Ja, also gerade bei dem Thema, was ich gerade meinte mit den Kurierfahrern, da hab ich das häufig. Ich glaube, es entsteht auch dadurch, weil der Kontakt noch weniger da ist. Also, die sieht man dann vielleicht alle drei bis vier Tage meist. Jeder Kurierfahrer kommt von seiner Tour abends anders zurück, jeder Tag ist anders. Die sind dann halt immer eine halbe Stunde da, um ihre Sendung auszuladen, um ihren Tourbericht zu machen, also ihre Abrechnung, und dann fahren die nach Hause. Und innerhalb dieses Zeitraums habe ich mal die Möglichkeit, den einen oder anderen halt zu treffen. Und da frage ich dann auf jeden Fall immer wieder nach. Und dann kommt: ‚Ah, nee, hör mir

auf‘ oder ‚Ja, ja, mach‘ ich‘, so im Spaß, halt nur; um mich dann einfach zu beruhigen und dass ich dann mal wieder geh. Es ist für mich jetzt nicht, wo ich so denke: Oh, schade, schade, schade, sondern, ich werde ihn immer; immer weiter halt nerven.“ (Interview 27, Abs. 58)

Die entfernte Mitwisserschaft kam in den Interviews nur in einem der Fälle vor, deswegen kann keine zweite Fallbeschreibung angegeben werden.

Damit schließt die Vorstellung der Typen im privaten und beruflichen Bereich und geht über in die Vorstellung der Typen von Mitwisserschaft im professionellen Bereich.

3.2 Typen von Mitwisserschaft im professionellen Bereich

Gesondert betrachtet werden die Typen von Mitwisserschaft im professionellen Bereich, das heißt dort, wo Betroffene als Kund/inn/en, Klient/inn/en, Patient/in/en oder Teilnehmende in Erscheinung treten und die Mitwissenden in ihrer professionellen Rolle im Beruf adressiert sind. Dieser Kreis der Mitwissenden eignet sich insbesondere als Multiplikator der Thematik, da die Mitwissenden in der Regel mehrere Betroffenen kennen. Mitwissende im professionellen Bereich können sein: Ärztinnen und Ärzte, Sozialpädagog/inn/en, Erzieher/inn/en und Mitarbeitende in Kindertagesstätten, kommunalen Einrichtungen, Einrichtungen der Jugendhilfe oder Beratungsstellen, Mitarbeitende der Jobcenter, Angestellte der öffentlichen Verwaltung, Lehrer/inn/en und nicht zuletzt Kursleitende in der Alphabetisierung.

Tabelle 3: Typen des Mitwissens im professionellen Bereich

Typus der Mitwisserschaft	Feld des Mitwissens	Art des Mitwissens	Art der Unterstützung	Kontakt mit Weiterbildung	Bild der/des Betroffenen	Befinden des/der Mitwissenden
Tabuisierend	professionell	professionelle Distanz	Abnehmen von Aufgaben im Rahmen der Profession	WIRD NUR HERGESTELLT, WENN BETROFFENE ES EXPLIZIT WÜNSCHEN	defizit-orientiert: können nicht am Leben teilhaben	professionell abgegrenzt, findet funktionalen Analphabetismus aber furchtbar
Kümmern	professionell	offen	ABNEHMEN VON AUFGABEN	different	defizit-orientiert: „Man muss ihnen helfen.“	emotional/empathisch involviert
Resigniert	professionell	offen	Abnehmen von Aufgaben im Rahmen der Profession	Häufig wurde eine Vermittlung in Weiterbildung versucht, die aber scheiterte.	DEFIZIT-ORIENTIERT: ANDERE PROBLEME SIND DOMINANT, MULTIPLE PROBLEMLAGE	professionell abgegrenzt
Verunsichert	professionell	verunsicherter Umgang	keine oder wenig Unterstützung	Kontakt mit Weiterbildung wird nicht hergestellt.	Bild ist unklar	„WIE SOLL MAN DAMIT UMGEHEN?“

Das wichtigste Merkmal des jeweiligen Typus ist durch Großbuchstaben hervorgehoben.

3.2.1 Tabuisierende Mitwisserschaft im professionellen Bereich

Bei der tabuisierenden Mitwisserschaft im professionellen Bereich findet eine Tabuisierung des Themas statt, obwohl die Beziehung im professionellen Bereich liegt und für beide Seiten die geringen Lese- und Schreibkompetenzen offensichtlich sind. Es wird aber trotzdem nicht darüber gesprochen: Die Tabuisierung wird als professionelle Distanz bewertet. In der tabuisierenden Mitwisserschaft im professionellen Bereich wird die Rolle der Professionellen als Personen mit *bridging social capital* unterschätzt. Da bereits der Schritt der Betroffenen zu einer Institution erfolgte, kann es als eine Beratungsaufgabe der Institution angesehen werden, die Betroffenen zumindest über die Möglichkeit eines Lernangebots zu informieren.

Fallbeschreibung Leiterin einer Beratungseinrichtung

Frau Werdoh ist Leiterin einer Beratungseinrichtung, die Ratsuchende unter anderem bei der Erledigung schriftlicher Aufgaben unterstützt. Grundsätzlich ist es dort ein Anliegen, Erwachsene zur selbstständigen Erledigung ihres Schriftverkehrs zu ermutigen und diesen gegebenenfalls zu korrigieren. In Fällen, in denen sehr ernste Lese- und Schreibschwierigkeiten sichtbar werden, tendieren die Mitarbeitenden jedoch eher dazu, die Aufgaben pauschal zu übernehmen, da es ansonsten erforderlich wäre, das Problem offen anzusprechen. Dies unterbleibt jedoch mit Verweis auf die Schambesetztheit der Situation. Die wahrgenommene Tabuisierung wirkt hier so stark, dass sie zu einer paradox anmutenden Situation führt.

Zitat Leiterin einer Beratungseinrichtung

„Ja, da stimmen wir uns hier ab. Also ganz eindeutig. Also wir, wenn jemand das Gefühl hat, dass das Problem genau auf diesem Gebiet liegt, dann, wir sprechen das dann nicht an, sondern wir sagen dann ganz einfach: ‚Wir machen das.‘ Weil ich finde, dass es für manche ganz einfach zu schwer ist, sich dazu zu bekennen. Und wir wollen dann das auch hier ... Es ist auch nicht unsere Aufgabe. Wir sagen dann ok, gut. Das weiß hier jeder. Ich hab gesagt, wir benennen das Problem nicht, sondern wir bieten einfach unsere Hilfe an, ohne dass wir das überhaupt thematisieren.“ (Interview 12, Abs. 21)

Eine mögliche Idee wäre es, Schreibbüros an Volkshochschulen oder Grundbildungszentren anzusiedeln, um so die Unterstützungs- und Lernangebote unter einem Dach zu vereinen und mögliche Verweisstrukturen zu stärken.

3.2.2 Kümmernde Mitwisserschaft im professionellen Bereich

Bei der kümmernden Mitwisserschaft im professionellen Bereich sind es die Professionellen, die ihr Klientel als hilfsbedürftig beschreiben und sich so zu umfangreicher Unterstützung aufgefordert fühlen. Die Unterstützung geht dabei über das durch ihre berufliche Position erforderliche Maß hinaus und führt mitunter dazu, dass in der professionellen Beziehung eine zu geringe Distanz aufgebaut wird. Die professionelle Distanz ist in Berufen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik

unerlässlich und wird unter dem Spannungsfeld Nähe und Distanz diskutiert (vgl. Dörr und Müller 2012). Hierbei geht es darum, eine Balance zu finden zwischen dem Einlassen auf die Lebenswelten der Adressat/inn/en sowie der Distanzierung durch die Organisation/Profession. Diskutiert wird die Grundfigur von Nähe und Distanz vor dem Hintergrund verschiedener Theoriekonzepte. Hans Thiersch deutet das Begriffspaar vor dem Konzept der lebensweltorientierten sozialen Arbeit und betont, professionelle Distanz bedeute, im idealtypischen Sinne frei zu sein von den unmittelbaren Bewältigungszwängen des Alltags der Adressat/inn/en und damit „nicht abhängig zu sein von den positiven und negativen Gratifikationen, die die Alltagsverhältnisse strukturieren: Professionelle sind insofern [...] unabhängig von Bestätigung, Lob und Kränkung durch die Adressat/inn/en, ihre Leistung bestimmt sich nach professionellen Standards“ (Thiersch 2012, S. 41). In der Forschung über Alphabetisierung klingt in der sogenannten Biographiestudie von Birte Egloff eine kümmernde Mitwisserschaft bei Kursleitungen an. Die dort festgestellte positive Bindung zwischen Kursteilnehmer/in und Kursleitung, die für den Lernprozess der Teilnehmenden förderlich ist, wird im Hinblick auf die Beendigung des Kurses als problematisch beschrieben. Dies verweist auf das Phänomen der Dauerteilnahme. Menschen verweilen sehr lange in Alphabetisierungskursen, ohne dass erkennbar wäre, dass sie den Kurs verlassen wollen. Die Gefahr für die Teilnehmenden, die durch den Alphabetisierungskurs nach mehr Autonomie streben, besteht darin, in andere, neue Abhängigkeiten zu geraten, weil Kursleitende ihre Teilnehmenden „beschützen“ wollen, sie dabei aber möglicherweise eher bevormunden und ihnen gegenüber eine unangemessene „Elternrolle“ einnehmen (vgl. Egloff, Jochim und Schimpf 2009). Diese für die Kursleitungen negativ anmutenden Ergebnisse machen jedoch lediglich auf ein Defizit aufmerksam, dem die Kursleitungen durch die Bindung an den Kurs möglicherweise ausweichen wollen und weswegen sie eine kümmernde Mitwisserschaft ausbilden: Der Übergang vom Kurs in den Alltag und damit in die Eigenständigkeit wird professionell zu wenig begleitet und stellt demnach noch eine Lücke in der Professionalisierung der Kursleitungen sowie im Management der Kurse dar. Die ehemaligen Teilnehmenden werden wieder „unsichtbar“ und es bleibt unklar, was aus ihnen wird, ob sie zum Beispiel ihre neu erworbenen Kompetenzen einsetzen können oder nicht. Die Kursleitungen antizipieren möglicherweise diesen Umstand und binden die Teilnehmenden dann lieber weiter an den Kurs, als sie aus den Augen zu verlieren.

Fallbeschreibung Sozialpädagogin an einer Berufsschule

Frau Grumbach ist Sozialpädagogin an einer Berufsschule. Sie arbeitet mit Jugendlichen, die dem normalen Unterricht in der Regel oder in Teilen nicht folgen können. Sie identifiziert sich dabei stark mit den Jugendlichen und ist sehr verständnisvoll für ihre Lebenssituation. Dies führt dazu, dass sie den schulischen Bereich pauschal abwertet und die Art des schulischen Unterrichtens dafür verantwortlich macht, dass die Jugendlichen nicht lernen können. Sie baut dabei eine sehr enge Bindung zu den Jugendlichen auf.

Zitat Sozialpädagogin an einer Berufsschule

„Ich bin ganz streng. Also ich wirke sehr streng, weil ich ABSOLUT an sie glaube und ich bin der Boss. Ich bin der Chef und Demokratie hört an der Schultür auf, aber die Liebe ist riesig groß. So. Das kann ich für mich so sagen, ich liebe meine Schüler, und das sage ich ihnen auch so. Ich hab sonst immer mit Älteren gearbeitet, die sind jetzt hier alle 16–17. Und dann sage ich manchmal auch so: ‚Oh, Schatz ich bin so stolz auf dich!‘ Und dann sagt der andere: ‚Nee, ohne ‚Schatz‘ gehe ich gar nicht los.‘ Also ich merke immer wieder, Lernen hat was mit Liebe zu tun. Und ich zeichne das den Jugendlichen immer auf, ich hab gesagt: ‚Guckt mal, das ist ein Haus. Oben auf der Spitze steht das Wort Wissen und Leistung und damit das Haus nicht wackelt, was braucht es? Ein Fundament!‘ Und da schreibe ich das Wort Liebe rein. Das mache ich schon in der ersten Stunde. Und dann sage ich ihnen: ‚Liebe kann viele Formen einnehmen. Und eine ist, dass ich euch Grenzen setze, dass ich Nein sage.‘“ (Interview 14, Abs. 13)

In Bezug auf das Lernen kann die kümmernde Mitwisserschaft von den Betroffenen auch als einengend empfunden werden und der Entwicklung von Autonomie entgegenstehen (s. o. kümmernde Mitwisserschaft im privaten und beruflichen Bereich).

3.2.3 Resignierte Mitwisserschaft im professionellen Bereich

Die resignierte Mitwisserschaft im professionellen Bereich entsteht durch negative Erfahrungen mit Betroffenen, die dann vorschnell auf die Gesamtgruppe der Adressat/inn/en übertragen werden. Das Bild der Betroffenen ist defizitorientiert, bzw. es sind aus Sicht der Mitwissenden die gesellschaftlichen Umstände, die den Betroffenen keine Möglichkeit geben, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern. So richtig diese Diagnose für die einzelnen Fälle sein kann, zur Resignation wird sie, wenn das Umfeld keine oder wenig Handlungsmöglichkeiten für die Gesamtgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en sieht. Professionelle mit einer resignierten Mitwisserschaft unterstützen Betroffene zwar, sprechen aber Weiterbildung gar nicht oder selten an, weil sie davon ausgehen, dass diese nicht wahrgenommen wird oder nicht wahrgenommen werden kann.

In dieser Mitwisserschaft klingt an, dass die Professionellen die Einblicke, die sie in die Lebenswelt der Adressat/inn/en bekommen, mit *eigenen* Vorstellungen über die Lebenswelt der Betroffenen vermischen und so vorschnell ein Urteil über deren Lernmöglichkeiten fällen. Diese Urteile bedenken nicht, dass die von den Betroffenen erzählte Lebenswelt nicht der tatsächlichen Lebenswelt entsprechen muss und sie möglicherweise auch unter dem erstmaligen Eingeständnis erzählt werden, dass dieses Leben nicht gelungen ist. Die Muster, die nun notwendigerweise von den Professionellen im Umgang mit Betroffenen entwickelt werden, sind nicht immer produktiv. In diesem Muster aber liegt „immer die Gefahr, dass sie in ihrer Selbstbezüglichkeit den Erfahrungen der Adressat/inn/en fremd bleiben und ihnen gegenüber Lebensmuster und Ordnungsvorstellungen repräsentieren, die für die Adressat/inn/en unproduktiv sind“ (Thiersch 2013, S. 27). Wir haben es also auch

hier mit einer professionellen Anforderung zu tun, die nicht banal ist, und möglicherweise nur zum professionellen Selbstverständnis von Personen in der sozialen Arbeit gehört. Mitwissende mit einer anderen – etwa medizinischen – Profession, wie im folgenden Fallbeispiel, können mit der Situation auch überfordert sein.

Fallbeschreibung Kinderarzt

Herr Lenders ist Kinderarzt und ist in seiner Praxis mitunter mit Eltern seiner Patient/inn/en konfrontiert, die offenkundig schlecht lesen und schreiben können. Überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, macht er diese Beobachtung bei Erwachsenen mit Migrationserfahrung. Er ist durchaus über Unterstützungsmöglichkeiten informiert, hat aber Zweifel, ob die betreffenden Eltern seinen Rat überhaupt annehmen würden.

Zitat Kinderarzt

„Ich kann's jetzt mehr nur zu Kindern sagen, aber man sieht, dass die Kinder eben relativ früh abdrehen, ob sie sich für Bücher interessieren oder nicht, und damit dann auch die Sprachkompetenz entsprechend sich entwickelt. Und das hängt auch von zu Hause ab, ob da gefördert wird, ob da gelesen wird. Also man könnte vielleicht rückschließen von den Kindern auf die Erwachsenen, wenn man das wollte. Könnte ich mir denken. Ich kann den Eltern höchstens den Weg bahnen, dass ich ihnen sage, wo sie Erwachsenenbildung finden können und ihnen Mut machen, Alphabetisierungsprogramme aufzusuchen, aber die nicken dann zwar alle ganz freundlich und lächeln mich an und sagen: ‚Ja, mache ich.‘ Ich weiß nicht, ob sie es tun, ich glaube eher nicht. Das wäre mein Eindruck. Denn wenn sie hätten lesen lernen wollen, hätten sie es wahrscheinlich schon getan.“ (Interview 20, Abs. 36–40)

Auch die folgende verunsicherte Mitwisserschaft wird mit einem Fallbeispiel einer Ärztin illustriert. Ärztinnen und Ärzte sind möglicherweise deshalb besonders wichtige Schlüsselpersonen, weil sie einerseits ein Vertrauensverhältnis unter Schweigepflicht zu den Betroffenen aufbauen und gleichzeitig ein regelmäßiger Anlaufpunkt auch für Erwachsene sind.

3.2.4 Verunsicherte Mitwisserschaft im professionellen Bereich

Bei der verunsicherten Mitwisserschaft im professionellen Bereich liegt ein klares Informationsdefizit des Umfelds vor. Wenn beim Kontakt mit Klient/inn/en oder Kund/inn/en auffällt, dass Personen nicht ausreichend lesen und schreiben können, wissen die Ärzte und Ärztinnen, Sozialpädagog/inn/en oder Arbeitsvermittler/innen nicht, wie sie reagieren sollen, und sprechen die Problematik dann zumeist nicht an. Das professionelle Umfeld würde aber gerne adäquat mit den Betroffenen umgehen, hat dafür allerdings ungenügende Informationen.

Fallbeschreibung Hausärztin

Frau Rettig ist Allgemeinmedizinerin. Im Rahmen ihrer Berufstätigkeit ist sie in ihrer eigenen Praxis gelegentlich mit Patientinnen und Patienten konfrontiert, bei denen sie zweifelt, ob sie sicher lesen und schreiben können. Sie bemerkt zum Beispiel, dass Patient/inn/en unsicher sind, wenn sie ihnen Angaben zur Medikamentierung notiert. Um sicher zu gehen, dass die medizinisch relevanten Informationen tatsächlich verstanden wurden, liest sie diese in solchen Fällen noch einmal vor oder geht die Informationen mit den Patient/inn/en noch einmal gemeinsam durch. Den Schritt, diese Ahnung zu nutzen, um den Sachverhalt anzusprechen, scheut die Ärztin aber aus einem Gefühl der Verunsicherung heraus, wie das folgende Zitat illustriert.

Zitat Hausärztin

„Also, mir würde es speziell als Hausärztin leichter fallen, wenn ich jetzt so was hätte wie bei z. B. Alkohol. Das sind so Sachen, das ist unangenehm anzusprechen, oder Suizidalität anzusprechen, das sind ja so Sachen, wo man als junger Arzt denkt: ‚Oh Gott, ich kann das doch nicht ansprechen! Womöglich wird es noch viel schlimmer.‘ Und dann lernen wir halt in Weiterbildungen und Fortbildungen, dass das angesprochen werden darf, angesprochen werden soll, und dass das gut ist. Dass man ein Vertrauensverhältnis aufbaut. Und beim Analphabetismus bin ich mir halt auch nicht sicher. Ich glaube, wenn mir das mal jemand in einer Studie belegen könnte, oder mir dann sagen würde, das ist gut und das muss angesprochen werden, dafür wird die Sensibilisierung geschaffen und das Vertrauensverhältnis gestärkt, dann würde ich das wohl ansprechen können. Aber wenn ich da so nichts in der Hand habe, hätte ich eben eher Angst, das Vertrauensverhältnis zu zerstören, weil sich die Patienten unangenehm erappt fühlen könnten.“
(Interview 24, Abs. 46)

Mit der Beschreibung der verunsicherten Mitwisserschaft im professionellen Bereich endet die Vorstellung der Typen von Mitwisserschaft.

4. Fazit

Die Entwicklung von Typen auf der Basis von Interviews ist eine gute Möglichkeit, um die Mengen an Informationen aus den Interviews zu strukturieren und sie verständlich darzustellen. Gezeigt hat sich, dass es eine große Heterogenität gibt, wie mit Personen umgegangen wird, die nicht gut lesen und schreiben können, und wie sich die Personen des Umfelds damit arrangieren. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es natürlich auch zu einer Vermischung von verschiedenen Umgängen mit der Mitwisserschaft kommen kann. So sind die entwickelten Typen auch immer Idealtypen, die eine bestimmte Form des Umgangs fokussieren.

Die Teilung in Typen von Mitwisserschaft im professionellen und nicht professionellen Bereich ist dabei den Besonderheiten des Feldes geschuldet und macht noch einmal darauf aufmerksam, dass Menschen, die durch ihren Beruf mit

Betroffenen in Kontakt kommen, dies unter anderen Rahmenbedingungen tun und andere Ressourcen haben, um den Betroffenen zu begegnen. Möglicherweise haben sie auch eine besondere Verantwortung. Eine mögliche Perspektive des Umgangs mit geringer Literalität im professionellen Bereich entwickelt Virginie Thériault. Sie beschreibt die Aufgabe von Professionellen als *literacy mediators* (Thériault 2015). *Literacy mediators* unterstützen Menschen in prekären Lebenslagen dadurch, dass sie „Übersetzungsarbeit“ der legitimen und dominanten Literalität leisten, also zum Beispiel helfen, Behördenpost zu verstehen.

„Literacy mediation can be considered as a form of powerful literacies since it offers opportunities to counteract dominant literacies and support new ways of learning.“ (Thériault 2015, S. 13)

Durch die Übersetzungsleistungen der (in diesem Fall) Jugendarbeiter/innen werden den betreffenden Jugendlichen neue Lernchancen eröffnet, die ihnen ermöglichen, trotz der machtvollen Sprache, die sie ausgrenzt, handlungsfähig zu werden. Den Personen aus dem Umfeld von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen wird so die Möglichkeit eröffnet, die legitime Literalität zu nutzen. Auf diese Perspektive wird im abschließenden Kapitel zu den Handlungsmöglichkeiten noch einmal eingegangen. Es geht bei dieser Perspektive allerdings nicht nur um die Frage, was konkret getan wird, sondern auch, wie Literalität insgesamt begriffen und eingeordnet wird. Das Ziel von „powerful literacies“ wäre es also einerseits, Personen mit geringer Literalität handlungsfähig zu machen, aber eben auch, die dominierende Ordnung von Literalität in Frage zu stellen und im konkreten Fall zu verändern.

„In one sense, therefore powerful literacies have to be oppositional. They have to open up, expose and counteract the institutional processes and professional mystique whereby dominant forms of literacy are placed beyond question. They have to challenge the way ‘literacy’ is socially distributed to different groups.“ (Crowther et al. 2001, S. 3)

Diese Perspektive kann natürlich nicht nur von Menschen eingenommen werden, die durch ihre Profession mit Betroffenen zu tun haben. Ein Verständnis für die gesellschaftliche Funktion von Literalität und die Herstellung von Transparenz hinsichtlich der darin eingebetteten Macht- und Herrschaftsverhältnisse kann dazu beitragen, dass der konkrete Umgang mit Betroffenen sich ändert und weniger Verunsicherung hervorruft.

Literatur

- Crowther, Jim; Hamilton, Mary; Tett, Lyn (2001): Powerful literacies: an introduction. In: Jim Crowther, Mary Hamilton und Lyn Tett (Hrsg.): Powerful literacies. Leicester: NIACE, S. 1–9.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart: Klett.

- Dörr, Margret; Müller, Burkhard (Hrsg.) (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim: Juventa.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M.: DIE.
- Egloff, Birte; Jochim, Dana; Schimpf, Erika J. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 32 (4), S. 11–22.
- Grotluschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Anke Grotluschen, Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 54–76.
- Jenner, Annabel (2010): Kooperationen als organisationale Herausforderung und personenabhängige Aufgabe. Zum Zusammenhang des Lernens von Mitarbeitenden und Organisationen in Kooperationen. In: Karin Dollhausen, Timm C. Feld, Wolfgang Seitter (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 91–109.
- Nickel, Sven (2011): Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 16–30.
- Nickel, Sven (2015): Teil 1: Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. In: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): *Basisqualifizierung ProGrundbildung Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit*. Bonn, S. 1–45. Online verfügbar unter http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_1_Teil_1_3.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabeten/-innen. In: *Der pädagogische Blick* 18 (4), S. 212–220.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Schmidbauer, Wolfgang (1992): Hilflöse Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schneider, Hansjakob (2011): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. In: Hansjakob Schneider (Hrsg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–15.
- Seligman, Martin E. P. (1999): *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- St. Clair, Ralf; Tett, Lyn; Maclachlan, Kathy (2010): *Scottish Survey of Adult Literacies 2009: Report of Findings*. Hrsg. v. Scottish Government Social Research. Online verfügbar unter www.gov.scot/resource/doc/319174/0102005.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Thériault, Virginie (2015): Literacy mediation as a form of powerful literacies in community-based organisations working with young people in a situation of precarity. In: *Ethnography and Education*, S. 1–16. DOI: 10.1080/17457823.2015.1101384.
- Thiersch, Hans (2012): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Margret Dörr, Burkhard Müller (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Juventa, S. 32–49.

- Thiersch, Hans (2013): AdressatInnen der Sozialen Arbeit. In: Gunther Graßhoff (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–32.
- Wagner, Daniela (2011): Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann, S. 245–259.

Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld

Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg

1. Einleitung

In der Konzeption der Umfeldstudie waren wir davon ausgegangen, dass das Umfeld vor allem dann zum Lernen beiträgt, wenn Mitwissende die ihnen bekannten Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen in nonformale Angebote der Erwachsenenbildung vermitteln und damit eine brückenbildende Funktion übernehmen. Die Ergebnisse der Forschung zeigen uns nun, dass im Umfeld sehr viel mehr geschieht. Vor allem die Ergebnisse der qualitativen Studie machen deutlich, dass das Umfeld Lernen auch selbst (also informell) organisiert und damit sehr erfolgreich sein kann.

Aber nicht nur, wenn es im engeren Sinne um Lernen geht, hat das Umfeld für die Betroffenen eine wichtige Funktion. Zunächst einmal können die Mitwissenden als Vertrauenspersonen für das Gespräch über die Situation zur Verfügung stehen. Etwa die Hälfte der Mitwissenden spricht mit den Betroffenen über die Lese- und Schreibschwierigkeiten (vgl. Buddeberg 2015b, S. 148) und bietet somit eine Möglichkeit, sich über eine gemeinhin als unangenehm und mitunter als tabubelastet wahrgenommene Situation auszutauschen. Gerade, wenn es nur wenige eingeweihte Personen gibt, also ein partielles Outing vorliegt, kann die einzelne Person sehr wichtig werden (vgl. Nienkemper 2015, S. 211).

Aus dem Sprechen über den Sachverhalt folgt häufig – wenn auch nicht grundsätzlich – eine auf verschiedene Art sich vollziehende Form der Unterstützung bei der Bewältigung von Lese- und Schreibanforderungen (vgl. Buddeberg 2015b, S. 149f.). An dieser Stelle kann es dann auch zu Lernsituationen kommen. Aus den zahlreichen Szenarien, die bei den vielen Unterstützungsmöglichkeiten denkbar sind, lassen sich auf Basis unseres Materials drei Varianten systematisch unterscheiden: die Hilfe, das informelle Lernen und das nonformale Lernen. Diese Varianten konnten empirisch gefunden werden und bilden den Kern dieses Beitrags. Theoretisch-systematisch liegt dem Lernen allerdings die Trias informelles, nonformales und formales Lernen zugrunde (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.). Das formale Lernen soll hier nicht ausgeklammert werden, kommt aber empirisch in den Daten nicht vor. Dies verweist auch möglicherweise auf eine Lücke in Theorie und Praxis: Die Vermittlung von Betroffenen in nachholende Schulabschlüsse oder formale Aus- und Weiterbildungen wird zu selten thematisiert.

Wir nehmen in dem Beitrag Bezug auf Szenarien, die sich aus dem qualitativen und quantitativen Datenmaterial ableiten lassen. Das erste Szenario ist ein Szenario des Nicht-Lernens. Vereinfacht gesagt nehmen Mitwissende den Betroffenen Lese- und Schreibanforderungen pauschal ab und behindern dadurch möglicherweise eine Kompetenzentwicklung bei den betroffenen Personen. Diese Variante diskutieren wir in Abschnitt 2 unter der Überschrift „Hilfe statt Lernen“. Die zweite Variante, die wir in Abschnitt 3 unter dem Stichwort „Informelles Lehren und Lernen“ erörtern,

besteht im Kern aus dem Aufbau informeller Lernsettings innerhalb der Beziehung zwischen Mitwissenden und Betroffenen. Als dritte Variante wird in Abschnitt 4 die Brückenfunktion von Mitwissenden zwischen Betroffenen und der organisierten non-formalen Erwachsenenbildung beschrieben.

2. Hilfe statt Lernen

In der Umfeldstudie können wir unterscheiden zwischen verschiedenen Unterstützungs- und Lernstrukturen, die durch das Umfeld ermöglicht werden. In diesem Kapitel soll auf den Aspekt der Unterstützung fokussiert werden, die sich nicht zum Lernen ausweitet.

Hilfe oder Helfen wird in der soziologischen Analyse vor allem als prosoziales Verhalten im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen thematisiert, während psychologische Untersuchungen stärker die subjektiven Aspekte des Helfens in den Vordergrund stellen. Die alltäglichen Hilfeleistungen und die Funktion sozialer Netzwerke werden dabei erst seit den 1970er Jahren thematisiert (vgl. Nestmann 1988). Eine systematische Beschäftigung mit dem Begriff entsteht erst mit der Ausdifferenzierung der modernen Sozialwissenschaften und mit der Tatsache, dass Formen des Helfens entstehen, die nicht nur im Alltag geschehen, spontan oder zufällig sind, „sondern als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet, staatlich organisiert und von eigens dafür ausgebildetem professionellem Personal durchgeführt werden“ (Gängler 2001, S. 773). Diese Entwicklung führt dann in ein ausdifferenziertes Hilfesystem des neuzeitlichen Sozialstaates. In der Diskussion um Hilfe wird auch immer die Ambivalenz öffentlich organisierter Hilfe diskutiert. Sie ist eben nicht nur Hilfe, sondern auch Kontrolle (vgl. Urban 2004).

In dem hier diskutierten Kontext geht es aber nicht um öffentlich organisierte Hilfe und damit um ein Hilfesystem, sondern vor allem um die persönliche Hilfe im eigenen Nahbereich. Im quantitativen Teil der Umfeldstudie haben wir gefragt, ob Personen die Aufgaben für die ihnen bekannten Betroffenen stellvertretend erledigen oder gemeinsam mit den Betroffenen ausführen. Es zeigte sich, dass die Kategorien nicht trennscharf sind. Die von uns hier vorgeschlagene Trennung der Aktivitäten des Umfelds in Hilfe, informelles Lernen und Vermittlung ins nonformale Lernen ist also mehr eine theoretisch-systematische als eine empirische. Zudem kommen in der Praxis auch häufig Mischformen der drei Varianten vor. Dies drückt sich bereits in den Ergebnissen der quantitativen Befragung des Umfelds aus. Von den 562 mitwissenden Personen haben etwa 57 Prozent die ihnen bekannten Personen einmal oder mehrfach beim Lesen und Schreiben unterstützt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterstützung beim Lesen und Schreiben

Haben Sie die betroffene Person bereits beim Lesen/Schreiben unterstützt?	Häufigkeit	Anteil
nein, noch nie	215	38,3 %
ja, schon mehrfach	280	49,8 %
ja, einmal	42	7,5 %
keine Angabe	25	4,4 %
gesamt	562	100,0 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende

Diejenigen, die angegeben haben, dass sie schon mehrfach unterstützt haben, wurden anschließend gefragt, wie häufig sie die Betroffenen unterstützen. Hier zeigt sich ein sehr differenziertes Bild. Etwa zehn Prozent der Mitwissenden geben an, dass sie die Betroffenen fast täglich unterstützen. Weitere 20 Prozent unterstützen etwa wöchentlich, 22 Prozent etwa monatlich. Etwa 40 Prozent der Personen, die Betroffene schon mehrfach unterstützt haben, tun dies seltener als einmal im Monat (Tabelle 2).

Tabelle 2: Häufigkeit der Unterstützung der/des Betroffenen

Wie häufig unterstützen Sie die Person?	Häufigkeit	Anteil
täglich/fast täglich	27	9,8 %
etwa wöchentlich	56	20,1 %
etwa monatlich	62	22,1 %
seltener	111	39,6 %
nicht mehr	24	8,4 %
gesamt	280	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=280 Mitwissende, die die betroffene Person bereits mehrfach unterstützt haben

Bei den anschließenden Fragen waren wir von der Hypothese ausgegangen, dass sich die unterstützenden Personen in eine Gruppe unterteilen lassen, die den Betroffenen Aufgaben *abnimmt*, und in eine andere Gruppe, die *gemeinsam* mit den Betroffenen Schreibarbeiten erledigt und dabei die Verbesserung ihrer Lese- und Schreibkenntnisse zum Ziel hat. Eine solche Trennung ist aber aus den Ergebnissen nicht nachzuvollziehen. Von allen Mitwissenden, die die Betroffenen schon einmal unterstützt haben, erledigen 41 Prozent auch Lese- und Schreibarbeiten für die Betroffenen. Und von allen Personen, die die Betroffenen schon einmal unterstützt haben, antworten etwa 46 Prozent, dass sie gemeinsam mit ihnen Lese- und Schreibarbeiten erledigen. Die Analyse des Antwortverhaltens ergab, dass diese beiden Gruppen nahezu deckungsgleich sind, das heißt, dass sich die angenommene Differenz zwischen dem Abnehmen von Aufgaben und dem gemeinsamen Bearbeiten von Aufgaben mit diesen Fragen quantitativ nicht abbilden lässt (Tabellen 3 und 4).

Tabelle 3: Abnehmen von Lese- und Schreibanforderungen

Erledigen Sie für die/den Betroffene/n manchmal Lese- oder Schreibaufgaben?	Häufigkeit	Anteil
ja	133	41,2 %
nein	189	58,8 %
gesamt	322	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=322 Mitwissende, die die betroffene Person einmal oder mehrfach unterstützt haben

Tabelle 4: Gemeinsames Bearbeiten von Lese- und Schreibanforderungen

Bearbeiten Sie manchmal Lese- oder Schreibaufgaben mit der/dem Betroffenen gemeinsam?	Häufigkeit	Anteil
ja	149	46,3 %
nein	173	53,7 %
gesamt	322	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=322 Mitwissende, die die betroffene Person einmal oder mehrfach unterstützt haben

In den qualitativen Interviews der Umfeldstudie finden wir allerdings Unterstützungsstrukturen, die vor allem den Hilfeaspekt beinhalten, also auf das Abnehmen von Aufgaben fokussiert sind. Die folgende Interviewpartnerin berichtet zum Beispiel von familiären Unterstützungsstrukturen, in der die Kinder selbstverständlich Lese- und Schreibaufgaben für den Vater übernommen haben, ohne dass es dabei um eine Verbesserung seiner Kompetenzen gegangen wäre:

„Wie hat der Vater auf ihre Hilfe reagiert, wenn Sie jetzt für ihn Lese- und Schreibaufgaben erledigt haben?“

„Ganz normal. Ich musste auch andere Aufgaben für ihn erledigen. Ich musste zum Beispiel für ihn als Kind schon Essen aufwärmen, wenn meine Mutter nicht da war. Also, es ist wirklich ein Haushalt, den man führt mit all den Abteilungen. Alle Menschen arbeiten irgendwie zusammen. Also, er hat sich da nie bedankt, er hat sich aber auch nie kritisch geäußert, das war selbstverständlich, und das war auch in Ordnung so.“ (Interview 1, Abs. 63–64)

In diesem Fall ist das Abnehmen der Aufgaben eine ganz klassische Hilfe- und Unterstützungsleistung. Es wird auch keine direkte Gegenleistung erwartet, sondern die Hilfe ist in ein familiäres System eingebunden, das diese nicht in Frage stellt.

Ein anderer Aspekt wird von der gleichen Person, aber in Bezug auf eine Kollegin im Ein-Euro-Job, angesprochen und steht möglicherweise exemplarisch für den beruflichen Bereich des Mitwissens. Hier geht es darum, im Arbeitsalltag „mal eben“ die Person zu unterstützen, damit sie ihre Arbeit weiter erledigen kann:

„Also, wir müssen ja Protokolle schreiben und dann sagt sie: Du, ich hab jetzt grade keine Zeit, mach du doch für mich. Mach du doch für mich: Das ist immer so das Beste. Ich sage dann natürlich großzügig, ja, mach ich natürlich für dich. Mit anderen macht sie das gar nicht so sehr, also sie kommt eigentlich fast immer, wenn ich da bin, zu mir.“
(Interview 1, Abs. 126)

In der Typologie der Mitwisserschaft haben wir bestimmte Formen von Mitwisserschaft ausgewiesen, die den Betroffenen eher Aufgaben abnehmen, als sie zum Lernen zu ermutigen (vgl. Riekmann, Beitrag zur Typologie in diesem Band). Dies sind die Typen der kümmernden und der resignierten Mitwisserschaft. Beiden Typen ist gemeinsam, dass ihnen ein eher defizitorientiertes Bild der Betroffenen zugrunde liegt, das Umfeld also eher davon ausgeht, dass die Betroffenen ihre Lese- und Schreibproblematik nicht verbessern wollen bzw. können.

Dies illustriert ein weiteres Zitat von einem Mitwissenden, der Aufgaben abnimmt, aber dabei eher das Vorliegen einer Krankheit assoziiert:

„Und wenn wir jetzt auf diesen Bekannten eingehen, von dem Sie gesagt haben, er kann gar nicht lesen. Können Sie beschreiben, wie Sie davon erfahren haben, dass er das nicht kann?“

„Ja, einfach locker dadurch, dass der Mann ankommt mit irgendwelchen Papieren oder was er halt bekommt an Schreiben von Behörden und Ämtern und sagt: ‚Lies mir das mal vor, was ist das? Kannst du mir das ausfüllen?‘ ‚Ja, wieso das? Warum machst du das nicht selber?‘ ‚Ja, ich kann nicht lesen. Ich kann nicht schreiben.‘ ‚Ja, warum nicht?‘ ‚Geht halt nicht. Das funktioniert bei mir nicht, wenn ich was lesen will oder so, für mich sind das alles Hieroglyphen da. Das verschwimmt mir. Kann ich nicht, konnte ich noch nie.‘ Und ja, ist eben so. Ich stelle mir vor, dass es bei dem irgendwo eine Form von Krankheit ist.“ (Interview 9, Abs. 18)

Wir konnten in der quantitativen Studie also nicht abbilden, dass sich bestimmte Formen von Mitwisserschaft ausschließlich auf den Bereich des Helfens, d. h. das Abnehmen von Aufgaben, konzentrieren. Die Interviews der qualitativen Studie zeigen aber, dass es durchaus Fälle gibt, in denen sich die Unterstützung auf das Abnehmen von Aufgaben konzentriert und damit als Hilfe angesehen werden kann.

Betrachtet man diesen Aspekt nun auch lerntheoretisch, lässt die Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) darauf schließen, dass sich den Betroffenen keine Handlungsproblematik stellt, da das Umfeld ihnen ermöglicht, dieser auszuweichen und stattdessen eine Bewältigungshandlung vorzunehmen. Diese Bewältigungshandlung wäre, jemanden aus dem Umfeld um Hilfe zu bitten. Von Lernen kann man nach Holzkamp erst dann sprechen, wenn sich das Subjekt begründet entscheidet, den Hindernissen nicht durch eine Bewältigungshandlung auszuweichen, sondern eine Lernschleife einzulegen. Dies setzt voraus, dass die Handlungsproblematik von dem Subjekt selbst als eine Lernproblematik definiert wird. Handeln ist für Holzkamp also eine menschliche Notwendigkeit, die sich daraus ergibt, dass sich dem Subjekt immer wieder im Handlungsvollzug Handlungsproblematiken stellen.

Diese werden aber eben nicht in jedem Fall als Lernproblematiken übernommen. Das Subjekt wählt aus, ob es die Problematik mithilfe einer Lernhandlung überwindet oder ob es eine direkte Bewältigungshandlung vornehmen kann, bevor es wieder zum unproblematischen Handlungsvollzug übergehen kann. Im hier beschriebenen Fall des Helfens geht es also um Bewältigungshandlungen, die sich darin konkretisieren, dass die Betroffenen jemanden fragen, ob er oder sie die Lese- und Schreibaufgabe übernehmen könne. Dabei betont Holzkamp, dass die Entscheidung, nicht zu lernen, subjektiv sinnvoll sein könne. Erst wenn eine Klärung der Prämissen mit dem Ergebnis stattgefunden habe, dass die Handlungsproblematik am sinnvollsten durch eine Lernhandlung überwunden werden könne, werde das Subjekt sich der Lernproblematik stellen (vgl. Holzkamp 1995, S. 182f.).

3. Informelles Lehren und Lernen

Greifen wir in diesem Kapitel – in dem es nicht um Bewältigungshandlungen geht, sondern um informelles Lernen – die Lerntheorie von Klaus Holzkamp erneut auf, dann beschäftigen wir uns jetzt mit dem Fall, bei dem die Prämissenklärung des Subjekts ergeben hat, dass es am sinnvollsten sei, eine Lernhandlung auszugliedern. Die Ausgliederung aus dem direkten Handlungsvollzug nennt Holzkamp „Lernschleife“ (Holzkamp 1995, S. 183). Es geht hier um Lernprozesse, die intentional ablaufen, das heißt Lernprozesse, die bewusst vom Subjekt als solche identifiziert wurden. Lernen beschreibt Holzkamp auch als eine spezifische Haltung, die die Subjekte einnehmen:

„Die Übernahme der jeweiligen subjektiven Lernproblematik impliziert so gesehen den Übergang zum (intendierten) ‚Lernen‘ als einer bestimmte Haltung (der Distanzierung, Dezentrierung, Aspektierung etc.), durch welche ich mir bewußt vornehme, nicht so weiterzumachen wie bisher (dies hat ja nichts gebracht), sondern erst einmal so weit Orientierungen zu finden, daß ich Hinweise dafür, wo es hier in welcher Weise etwas für mich zu lernen geben könnte, finden und so die Handlungsproblematik bewußt als Lernproblematik übernehmen (oder eine solche Übernahme für mich verwerfen) kann.“ (Holzkamp 1995, S. 184)

In der Umfeldstudie rücken nun zunächst Lernprozesse in den Mittelpunkt, die als informell bezeichnet werden können. Sie sind deswegen informell, weil sie zunächst als solche gar nicht unmittelbar in Erscheinung treten, z.B. weil sie nicht in eine erkennbare, auf Lernen ausgerichtete, organisatorische Struktur eingebettet sind. Im Gegensatz zum Lernen im Kurs, das dem Bereich des nonformalen Lernens zuzurechnen ist, spielen sich die Lernsettings, über die in diesem Kapitel zu berichten ist, im Bereich des informellen Lernens ab. Die Ansätze zur theoretischen Abgrenzung des informellen Lernens vom formalen und vor allem vom nonformalen Lernen erweisen sich als recht divers. Helmut Kuwan und Sabine Seidel nennen als korrespondierende und konkurrierende Begriffe das selbstgesteuerte Lernen, das Selbstlernen,

random learning, Lernen en passant, implizites Lernen und eben informelles Lernen (vgl. Kuwan und Seidel 2013a, S. 264).

Für uns bietet es sich an, sich an der Definition von Katrin Kaufmann zu orientieren, die den Begriff des informellen Lernens über die Abgrenzung von formalem und nonformalem Lernen definiert:

„Im Vergleich zu formalisierten Bildungs- bzw. Lernprozessen werden informelle Lernformen vielfach als solche definiert, die ‚nicht formalisiert‘ d.h. in Form kursförmig organisierter Bildungsangebote, oder eben in ‚nicht institutionalisierten Kontexten‘ stattfinden.“ (Kaufmann 2012, S. 35)

Es geht in den von uns betrachteten Fällen von informellem Lernen nicht um Lernprozesse, die nebenbei oder unbewusst ablaufen, sondern die intentional, aber nicht institutionalisiert sind:

„Informal learning activities are not institutionalised. [...] It can take place almost anywhere: within the family, with friends, at work.“ (European Commission/EUROSTAT 2006, S. 25)

Im Kontext der Umfeldstudie haben wir es darüber hinaus mit einem besonderen Setting zu tun, denn wir richten den Blick nicht auf die *Lern*prozesse der Betroffenen, sondern fokussieren auf das *Lehr*handeln des Umfelds. Wir fragen das Umfeld, inwieweit es Lehr-Lernsettings initiiert. Da wir also nicht die Lernprozesse der Betroffenen fokussieren und auch nicht mit ihnen gesprochen haben, können wir uns folglich nicht zu selbstgesteuertem Lernen oder dem Selbstlernen äußern, da dies die Perspektive der Lernenden erfordern würde. Vielmehr geht es um die Perspektive der Lehrenden im Umfeld.

Informelles Lernen wird von Kaufmann auch beschrieben als abhängig von bereits vorhandenen (Lern-)Kompetenzen sowie den jeweiligen Rahmenbedingungen (vgl. Kaufmann 2012, S. 45). Dabei geht es nicht nur um die Lernkompetenzen der Lernenden, sondern auch um die Lehrkompetenzen der vermittelnden Person. Wie sind die Rahmenbedingungen, in denen erfolgreiches Lehr-Handeln im informellen Kontext möglich ist? Diese Frage greift den Gedanken auf, dass Lernen grundsätzlich situiert, das heißt in soziale Strukturen eingebunden (vgl. Lave und Wenger 1991) und durch biografische Erfahrungen gesättigt ist (vgl. Faulstich und Bracker 2015). Dies trifft möglicherweise insbesondere auf das informelle Lernen zu, weil im eigenen Nahbereich die sozialen Strukturen und die eigene Biografie räumlich und unmittelbar präsenter sind als in einer externen Institution.

Aus den Ergebnissen der quantitativen Studie können wir zunächst herauslesen, dass ein nicht unerheblicher Teil des Umfelds durch Unterstützung versucht, die Lese- und Schreibkenntnisse der Betroffenen zu verbessern. Etwa 32 Prozent der Mitwissenden sagen, dass sie versuchen, die Betroffenen zum Lernen zu ermutigen und führen damit eine Lehrhandlung aus, die möglicherweise zum Lernen führt.

Tabelle 5: Ermutigung, die Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern

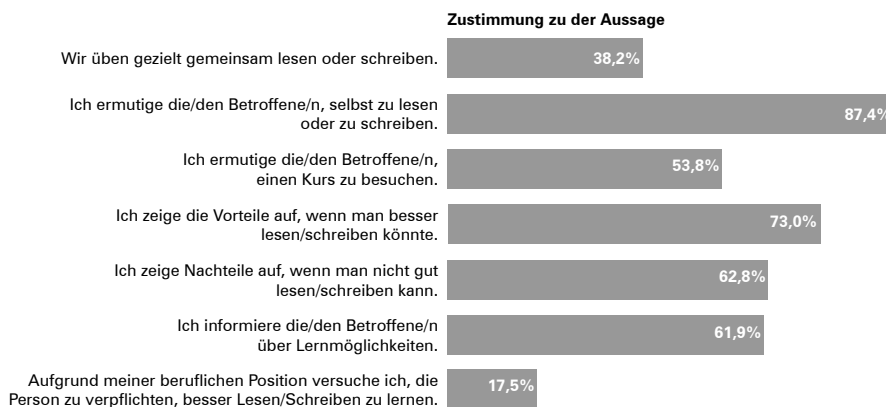
Versuchen Sie, die/den Betroffene/n dazu zu bringen, die Lese/Schreibkenntnisse zu verbessern?	Häufigkeit	Anteil
ja	178	31,7 %
nein	360	64,0 %
keine Angabe	24	4,4 %
gesamt	562	100,1 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende, Differenz der Gesamtsumme zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

Danach, wie diese Lehrhandlung aussehen könne, wurde gezielt weiter gefragt und es zeigt sich (bei der grundsätzlichen Möglichkeit, Mehrfachantworten zu geben), dass 87 Prozent der Mitwissenden, die die Betroffenen ermutigen, etwas an ihren Lese- und Schreibkenntnissen zu verbessern, dies tun, indem sie sie auffordern, selbst etwas zu lesen oder zu schreiben (Abbildung 2). 73 Prozent zeigen insbesondere die Vorteile auf, die es haben könnte, wenn man besser lesen und schreiben kann und etwa 63 Prozent weisen auch auf die Nachteile hin, die geringe Lese- und Schreibkenntnisse haben können.

Mitwissende informieren Betroffene auch über Lernmöglichkeiten. Dieses geben immerhin noch 62 Prozent der Mitwissenden an, die grundsätzlich die Betroffenen ermutigen wollen, etwas an ihren Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern. Eine konkrete Lernmöglichkeit ist natürlich der Verweis auf einen Kurs, was auf 54 Prozent, also etwa die Hälfte derjenigen zutrifft, die überhaupt die Betroffenen ermutigen wollen. Weitere Lernmöglichkeiten, auf die das Umfeld hinweist, sind vermutlich Lernmöglichkeiten im Internet oder auch konkrete Alltagstipps.

Gezielt lesen und schreiben mit den Betroffenen zu üben, geben etwa 38 Prozent der unterstützenden Mitwissenden an. Vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Position sagen etwa 18 Prozent der Mitwissenden, dass sie die betroffene Person sogar versuchen zu verpflichten, besser lesen und/oder schreiben zu lernen.



n = 178 Mitwissende in Hamburg, die angegeben haben, dass sie die ihnen bekannte Person ermutigen, ihre Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern.

Abbildung 2: Formen der Ermutigung, die Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern

Die Bandbreite der Unterstützung, die vom Umfeld angeboten wird, konkretisiert sich also nur teilweise in informellen Lehr-Lern-Settings. Nämlich dann, wenn das Umfeld ermutigt, dass die Betroffenen selbst lesen und schreiben sollen, und die Betroffenen dabei möglicherweise motiviert und ggf. korrigiert. Ein dezidiertes Lernsetting wird dann aufgebaut, wenn gezielt gemeinsam Lesen oder Schreiben geübt wird.

In der ausgearbeiteten Typologie der Umfeldstudie finden sich diejenigen Personen, die Betroffene beim Lernen unterstützen oder sie ermutigen mehr zu lernen, vor allem in den Typen der akzeptierenden und der pragmatischen Mitwisserschaft wieder. Der Typus der akzeptierenden Mitwisserschaft beschränkt sich darauf, Betroffene auf Lernmöglichkeiten oder Kurse zu verweisen, würde aber eher keine eigenen Lernsettings aufbauen. Der Typus der pragmatischen Mitwisserschaft hingegen würde demgegenüber eigene Lehr-Lernsituationen schaffen, in denen gezielt Lesen und Schreiben geübt wird.

Meist liegt der Herausbildung solcher Settings ein ressourcenorientiertes Bild über die betroffene Person zugrunde. Die qualitativen Interviews der Umfeldstudie zeigen, wie diese Unterstützung konkret aussehen kann. Als „eher ad hoc“ lässt sich der Fall in einer ehemaligen Partnerschaft bezeichnen. Aus der Situation, dass die Leseschwierigkeit deutlich wurde, ergab sich spontan eine Unterstützung durch: „Lies mal laut vor!“ Dabei beobachtete der Partner dann auch mit der Zeit einen gewissen Lernfortschritt:

„Nachdem sie zu mir sagte: ‚Ja, ich kann schlecht lesen und auch schlecht schreiben‘, haben wir uns einfach hingesetzt, ich sag jetzt mal einfach eine Bild-Zeitung geholt, und dann habe ich gesagt: ‚Dann fang mal an zu lesen, laut, lies du mir vor.‘ War ihr zuerst peinlich und so aber so nach ein paar Wochen ging das auch ein bisschen besser, hatte ich das Gefühl.“ (Interview 6, Abs. 10)

Ein weiterer Fall macht deutlich, dass die Rahmenbedingungen für den Erfolg des informellen Lernens entscheidend sein können. Mehrere Kolleg/inn/en im Ein-Euro-Job hatten immer wieder versucht, die Betroffene zum Lernen zu ermutigen. Als sich aber die Beziehungssituation der Kollegin änderte und sie einen Freund hatte, resultierte daraus, dass sie die Unterstützung ihrer Kolleg/inn/en nicht mehr annahm oder nicht mehr brauchte.

„Sie selbst haben jetzt erzählt, dass Sie die Person auch unterstützen bei der Arbeit jetzt zum Beispiel, also für sie was erledigen oder?“

„Ja, also wir haben ein Plakat besorgt, wo die Uhr drauf ist und das 1x1 und haben uns dann mal hingesetzt und das ein bisschen mit ihr geübt. Auch mal ein paar Buchstaben geschrieben, wenn wir ein bisschen Freizeit hatten.“

„Und hat sie das gerne angenommen?“

„Ja. Am Anfang“

„Am Anfang ja und dann nicht mehr so?“

„Ja. Dann kam ein Freund dazwischen und dann hat sich das irgendwie so alles verlaufen.“ (Interview 7, Abs. 40–49)

Unter gänzlich anderen Rahmenbedingungen findet das Lehren im folgenden Fall statt, in dem sich eine Vorgesetzte vornimmt, die Rechtschreibkenntnisse ihres Mitarbeiters zu verbessern. Sie sagt von sich selbst, dass sie didaktisch und methodisch wenig Vorstellungen habe, wie dies laufen könne, sei aber sehr erfinderisch, um den Mitarbeiter nicht vor den Kopf zu stoßen. Sie arbeitet mit ihm konkret an den Schriftstücken, die in der Arbeitssituation gebraucht werden:

„Der ist richtig gut, aber der hat auch massive Probleme mit dem Schreiben. Und bei dem habe ich mir jetzt vorgenommen, von Anfang an muss ich da ganz offensiv fragen, weil am Ende lasse ich das laufen als Führungskraft und kriege dann irgendwann komische Rückmeldungen von Leuten, die E-Mails von ihm bekommen oder Briefe oder so. Dann sage ich immer: Da war der Rechtschreibteufel wieder am Werk. Vielleicht auch total die falsche Methode, aber mir fehlt dann in dem Moment die richtige Methode. Und dann sage ich immer: Das geht über meinen Tisch und dann machen wir es zusammen, machen wir hier eine Fehlerteufelkorrektur. Er hat Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung, er hat Probleme mit der Kommasetzung und dann aber auch so Sachen, so Sätze, Subjekt, Prädikat, Objekt, da fehlt irgendwie einfach was von. So ganz seltsames Deutsch. Und dann gehe ich das aber mit ihm durch und er merkt das dann auch, und es wird besser. Nur, das kann ich, verstehen Sie, das kann ich jetzt in meiner Führungsrolle, da kann ich das machen. Und da erkläre ich auch immer, warum das wichtig ist, und er sieht das auch ein.“ (Interview 11, Abs. 57)

Die Beschreibung eines weiteren Lehr-Lernprozesses stammt ebenfalls aus dem beruflichen Bereich. Nach der Gründung eines gemeinsamen Musiklabels berichtet ein Kollege darüber, wie sie gemeinsam Aufgaben in der kleinen Firma verteilt haben und ausgerechnet der Kollege, der nicht besonders gut schreiben konnte, die Pressearbeit übernommen hatte. Es seien dann die Kolleg/inn/en gewesen, die durch sehr regelmäßiges Korrekturlesen die Schreibkompetenzen des Kollegen verbesserten:

„Und dieser Lernprozess, kannst du den vielleicht noch beschreiben? Also wie das war, also wie er sich verbessert hat?“

„Ja, das Spannende ist ja, dass man, wenn man das so tut, man tut es dann einfach und manchmal denkt man gar nicht so viel darüber nach. Also wir haben bei unserer Firma vieles einfach so gemacht. Und so war das da ja auch, weil wie gesagt, ich glaube normalerweise würde man sagen: ‚Ey, du kannst nicht mal richtig schreiben. Warum solltest Du denn dann Pressearbeit machen? Das kannst du nicht. Das machst du nicht.‘ Und bei uns war es halt irgendwie so, er hat es halt trotzdem gemacht, vielleicht auch, weil wir zu wenige waren, dass wir irgendwie die Position anders besetzen konnten und dadurch, dass wir halt jeden Monat eine Veranstaltung hatten, jedes Jahr zwei Veröffentlichungen, eine Deutschlandtour, mit Sponsoren gearbeitet haben, eigentlich muss-

te er mindestens einmal die Woche irgendeine offizielle Anfrage oder einen Presstext schreiben, dazu halt ständig irgendwelche, irgendwelche Mails, dazu halt ständig irgendwelche Flyer überprüfen. Das haben wir auch immer alle zusammen gemacht: Sind da Fehler drauf? Also und ich glaube einfach dadurch, dass wir alle das halt jeden Tag gemacht haben, durchgehend, hat sich das halt so nach und nach einfach verbessert. Irgendwann habe ich gemerkt und zu ihm gesagt: ‚Du kannst jetzt das erste Mal eigentlich so einen Text schreiben und man muss fast nicht mehr raufgucken.‘

Ich weiß jetzt nicht, inwiefern das alles Hand in Hand geht. Aber für mich war es auf jeden Fall so in diesem Entwicklungsprozess, je mehr Struktur da ist, umso mehr verbessert sich auch da anderes, wo die vielleicht in der Schule gesagt haben: ‚Na ja, du bist halt Legasthener.‘ Wo ich dann so denke, vielleicht ist das nur mein persönliches Gefühl gewesen, dass ich gedacht hab: Vielleicht gibt man die Leute einfach nur ein bisschen schnell auf! So, als Schüler ist man vielleicht einfach auch faul und denkt so: ‚Geil, wenn ich Legasthener bin, dann kann – ja, dann muss ich nicht lernen!‘ Wer setzt sich denn hin, wenn es jetzt nicht eine Motivation ist wie: Ich mach ein Hip-Hop-Label und Veranstaltungen und, wenn ich dieses Geld bekomme, ist es für mein eigenes Projekt. Das ist ja eine viel höhere Motivation das zu lernen, als wenn jemand sagt: ‚Du musst jetzt hier Faust lesen und eine Inhaltszusammenfassung schreiben.‘ Das war zumindest mein Gefühl, dass der Lernprozess einfach dadurch kam, dass er halt gesagt hat: ‚Ich will das können!‘ Und er hat einen krassen Ehrgeiz dadurch auch entwickelt und in der Schule mit Sicherheit nicht.“ (Interview 23, Abs. 22–27)

In einem anderen Fall werden ebenfalls informelle Lehr-Lernstrukturen aufgebaut und die vermittelnde Person fragt hier die Interviewerin auch nach Materialien, die sie für ihre Tätigkeit nutzen kann, denn sie empfindet ihre eigene Methodenkompetenz im Lehrhandeln als zu gering:

„Also aktuell ist es so, dass wir die eine Praktikantin haben, ja jetzt noch haben, die wir betreuen und da gucken, in jeder Abteilung hast du ja zumindest welche mit dabei, die auch bereit sind, und die sonst auch irgendwelche Rechtschreibprogramme nutzen oder sich mehr Zeit nehmen, dass die sich bewusster mit ihr dazu hinsetzen. D.h. wir geben ihr eine kleine Aufgabe mit und, das ist mit ihr aber abgesprochen, das ist nicht, dass sie das machen muss, sondern, sie hat sich gefreut, dass wir es ihr angeboten haben. Wir haben es uns halt selbst ausgedacht, und wenn geht’s dann darum, dass sie halt irgendein kleines Diktat in Anführungszeichen, also irgendwie eine kleine Erzählung schreiben soll, wo wir für uns dann mit ihr die Fehler durchgehen und versuchen, die dann zu erklären im Nachhinein. (...) Da wär es natürlich schön, wenn man irgendwas an der Hand kriegen könnte. Oder vielleicht hast du ja auch noch ein paar Tipps für mich, wo ich

da sonst über Internet was rausziehen könnte. Sie hat irgendwie Berührungsängste, also gerade weil ich ja gemerkt habe, sie hat's mir ja auch nicht gesagt, sondern ich hab's ihr gesagt, und dann hat sie es halt zugegeben und ich glaub, für sie ist es richtig schwierig, jetzt bewusst irgendwo anzuklopfen. Und wir gehen dann zusammen die Aufgaben durch, die wir ihr gegeben haben, um das denn zu korrigieren. Und so weit es geht, also die Sachen, die ich dann beantworten kann, die beantworte ich ihr und alles andere verweise ich immer wieder darauf: Du, wenn du wirklich das von jemandem richtig erklärt haben willst, weil da sehe ich mich auch nicht in der Lage, also ich kann schreiben und ich kann lesen und ich habe es in der Schule irgendwann alles mal gelernt, aber ich finde es ist immer noch was anderes, denn die deutsche Grammatik zu erklären, also warum und weshalb ich gewisse Sachen anwende, ja, habe ich so gelernt. Manchmal ist ja das dann einfach hilfreich, wenn du dann so eine schöne Formel hast, meist hat man ja irgendwelche Sprechsätze oder so, dass man sich das auch gut merken kann. Und das kann ich ihr natürlich nicht bieten, deswegen, also wenn's da irgendwas gibt oder irgendwelche Übungsunterlagen oder so was, weil das machen wir jetzt wirklich nur, dass wir dann sagen: Ok, schreib uns mal über das und das oder schreib uns mal darüber und dann gehen wir es mit ihr durch und korrigieren und sagen: Ne, das musst du halt mit Doppel-S z.B. oder das muss großgeschrieben werden, weil das ein Substantiv ist oder so.“ (Interview 27, Abs. 26 und 49–50)

In den Beschreibungen der qualitativen Interviews wird sehr deutlich, wie das Umfeld versucht, informelle Lehr-Lernstrukturen aufzubauen. Die unterstützenden Personen greifen zwar lediglich auf Alltagskonzepte von Didaktik und Methodik zurück, sind damit aber teilweise sehr erfolgreich. So arbeiten sie quasi intuitiv mit Schreibanlässen aus dem Alltag der Betroffenen, um sie zur Verbesserung der eigenen Kompetenzen zu motivieren. Die Mitwissenden lernen mit den Betroffenen gemeinsam und lernen dabei selbst etwas über das Lehren. Als ein Aspekt wird in den Interviews aber auch deutlich, dass die Mitwissenden durchaus Unterstützung gebrauchen könnten, um ihre Aufgaben leichter und ihren eigenen Ansprüchen gemäß ausführen zu können. Wie erklärt man deutsche Grammatik, welche Texte kann man verwenden? Hier wäre es durchaus möglich, dem Umfeld Lehrmaterialien zur Verfügung zu stellen, denn das Umfeld besteht eben nicht nur aus Mitwissenden, sondern auch aus kompetenten Lehrenden, die Unterstützung für das Alltagslehren und -lernen gut gebrauchen können.

Mit diesem Ergebnis wird auch eine Lücke in der Forschung offensichtlich: Auf welches Wissen greifen die informell lehrenden Personen zurück? Welche Arten von Konzepten, Methoden oder Didaktik haben sie im Kopf, welche verwenden sie und welche verwerfen sie möglicherweise bewusst, um das Lernen zu erleichtern? Die Untersuchung dieser Konzepte der informell Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung steht noch aus.

In den beschriebenen Fällen brauchen die Mitwissenden also möglicherweise Unterstützung für die Durchführung von eigenen Lehr-Lernsettings, gerade

wenn sie merken, dass sie didaktisch und methodisch an ihre Grenzen geraten. Die Mitwissenden könnten an dieser Stelle auch eine Kursempfehlung aussprechen, wenn sie im informellen Lehren nicht weiterkommen. Im folgenden Kapitel wird auf diese weitere Funktion des Umfelds eingegangen, nämlich auf die Möglichkeit, dass die Mitwissenden eine Brückenfunktion für die Vermittlung in das nonformale Lernen einnehmen können.

4. Brückenfunktion zum nonformalen Lernen

Obwohl – wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde – das Lernen im Kurs nicht die einzige mögliche Form des Lernens darstellt, die aus dem Verhältnis zwischen Betroffenen und Mitwissenden resultiert, wird an das Umfeld doch häufig die Erwartung gerichtet, die Betroffenen zum Besuch von Lese- und Schreibkursen zu bewegen. Diese Erwartung bzw. Hoffnung erwächst aus dem deutlichen Missverhältnis zwischen mehreren Millionen Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (vgl. Zabal u. a. 2013, S. 42; Grotlüschen, Riekman und Buddeberg 2012, S. 19f.) und der im Vergleich dazu sehr geringen Kursteilnahmen im Bereich Grundbildung bzw. Lesen und Schreiben mit nicht mehr als 30.000 Kursbelegungen pro Jahr (vgl. Huntemann und Reichart 2015, S. 30; Rosenblatt 2011, S. 98; Frieling und Rustemeyer 2011, S. 238).

Unter dem Begriff der „doppelten Adressierung“ (Grotlüschen, Riekman und Buddeberg 2014, S. 119) wird der Sachverhalt diskutiert, dass Anbieter von Grundbildung für Erwachsene nicht nur potenzielle Teilnehmende ansprechen, sondern auch Personen in deren Umfeld (vgl. auch Ernst und Schneider 2011, S. 274). Im Rahmen des AlphaPanels wurde deutlich, dass Kursteilnehmende zum Teil von dritten Personen zur Kursteilnahme bewegt wurden, namentlich durch die Familie, Partnerinnen und Partner, durch den Freundeskreis oder auch durch den Arbeitgeber oder die Arbeitsagentur (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 23). Carina Popp und Anne Sanders stellen fest, dass versucht werde, „die Zielgruppe [...] über einen Umweg zu erreichen, um durch Dritte einen Zugang herzustellen“ (Popp und Sanders 2011, S. 48).

Mitwissende, die den ihnen bekannten Betroffenen die Teilnahme an Kursangeboten nahelegen und sie mit entsprechenden Informationen versorgen, überbrücken somit die Kluft zwischen den Betroffenen und den Kursanbietern. Diese Informationsweitergabe lässt sich im weiteren Sinne als Weiterbildungsberatung *en passant* beschreiben (vgl. Buddeberg 2015a, S. 217). Soziologisch gesprochen stellen Mitwissende somit brückenbildendes Sozialkapital¹ (*bridging social capital*) zur Verfügung. Brückenbildendes Sozialkapital hilft dabei, Zugang zu neuen gesellschaftlichen Bereichen zu erhalten, also im vorliegenden Fall Personen, die bisher

1 Robert Putnam formte den Begriff des *bridging* und *bonding social capital* in Anlehnung an Lyda Hanifan (vgl. Putnam und Goss 2001, S. 16f.) und geht durch die Differenzierung über die bekannte Definition Pierre Bourdieus hinaus, der soziales Kapital versteht als die „Gesamtheit aller aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1983, S. 190), sich dabei aber auf diejenigen Beziehungen beschränkt, die den Beteiligten von Nutzen sind.

keinen Zugang zur Weiterbildung hatten, diesen Zugang zu ermöglichen bzw. zu erleichtern.

Es zeigt sich also, dass Kursanbieter von der Idee der doppelten Adressierung durchaus Gebrauch machen. Es stellt sich bezogen auf das Umfeld jedoch die Frage, ob es diese Erwartungen auch tatsächlich einlöst. Die geringe Teilnahmeneigung spricht gegen diese Erwartung. Und in der Tat empfiehlt nur eine Minderheit unter den Mitwissenden die Teilnahme an einem Lese- und Schreibkurs, obwohl Mitwissende weit mehrheitlich darüber informiert sind, dass es Kurse gibt, in denen im Erwachsenenalter das Lesen und Schreiben gelernt und verbessert werden kann.

Von den Mitwissenden, die die Betroffenen überhaupt ermutigen, ihre Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern, empfehlen 54 Prozent den Besuch eines Kurses. Das sind auf die absolute Zahl der Mitwissenden gerechnet nur etwa 20 Prozent. Allerdings sind, wie Tabelle 6 illustriert, über 90 Prozent der Mitwissenden über die Existenz von Kursen prinzipiell im Bilde, das gilt in fast ebenso hohem Maße für Erwachsene insgesamt. Zwei weitere Informations- und Hilfeangebote, nämlich das ALFA-Telefon und das Online-Portal „ich-will-lernen.de“, sind hingegen deutlich weniger bekannt.²

Tabelle 6: Bekanntheit von Unterstützungsmöglichkeiten unter Erwachsenen allgemein und unter Mitwissenden

	Bekanntheit unter Erwachsenen	Bekanntheit unter Mitwissenden
Lese- und Schreibkurse für Erwachsene	95,3 %	98,2 %
ALFA-Telefon	23,5 %	25,9 %
„ich-will-lernen.de“	13,1 %	14,8 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n = 1.511 Erwachsene in Hamburg, davon n=562 Mitwissende

Ungeachtet dieser prinzipiell hohen Kurskenntnis geben aber nur wenige der Mitwissenden dieses Wissen auch an die Betroffenen weiter. Dieser Durchschnittswert lässt sich noch genauer differenzieren, wenn die Lese- und Schreibkompetenz der betroffenen Personen in die Betrachtung einbezogen wird. Von denjenigen Mitwissenden, die bei der betroffenen Person gravierende Literalitätsdefizite wahrnehmen, haben rund 30 Prozent die Teilnahme an einem Kurs empfohlen. Von denjenigen Mitwissenden, die hingegen weniger starke Probleme beobachten, die eher im Bereich einer stark fehlerhaften Rechtschreibung liegen, haben rund 15 Prozent eine Kursteilnahme nahegelegt.³

2 Der Fragetext für die Erfassung der Bekanntheit von ALFA-Telefon und Online-Portal lautete: „Kennen Sie das ALFA-Telefon, wenn auch nur dem Namen nach?“, bzw. „Kennen Sie das Internet-Portal „ich-will-lernen.de“, wenn auch nur dem Namen nach?“

3 Die Lese- und Schreibkompetenz der betroffenen Person wurde im Rahmen der telefonischen Repräsentativbefragung durch die befragten Mitwissenden eingeschätzt. Dabei kamen Items zum Einsatz, die im AlphaPanel zur Selbsteinschätzung von Kursteilnehmenden verwendet wurden (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 25). Da es sich in der Umfeldstudie jedoch um Fremdeinschätzungen handelt, ist die Differenzierung in „gravierende Lese- und Schreibschwierigkeiten“ und „weniger starke Lese- und Schreibschwierigkeiten“ entsprechend zurückhaltend zu interpretieren.

Von den durchschnittlich 20 Prozent der Mitwissenden, die auf die Möglichkeit von nonformalem Lernen im Kurs hingewiesen haben, geben wiederum nur 25 Prozent an, dass die betroffene Person daraufhin einen Kurs besucht habe. Auf Basis dieser Zahlen lässt sich konstatieren, dass die Möglichkeit der doppelten Adressierung durchaus funktioniert, allerdings in nur recht wenigen Fällen. Als Gründe, warum Mitwissende ihre Kurskenntnis nicht weitergeben, führen sie unter anderem an, dass der betroffenen Person die Angelegenheit nicht wichtig genug sei und dass sie (d. h. die Mitwissenden) zu wenig über die Unterstützungsmöglichkeiten wissen (Tabelle 7). Mit anderen Worten: Die Mitwissenden wissen zwar mehrheitlich grundsätzlich von der *Existenz* von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene, sie haben aber häufig keine weitergehenden Informationen darüber, wie diese Kurse hinsichtlich Kursniveaus, Anbietern, Lernorten, Kursdauer, Kursgröße, Didaktik und dergleichen beschaffen sind (vgl. Buddeberg 2015a, S. 222f.).

Tabelle 7: Gründe, aus denen keine der Unterstützungsmöglichkeiten empfohlen wird

	Antworten	Prozent der Fälle
Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten.	240	61,8 %
Ich glaube, dass der/dem Betroffenen die Angelegenheit nicht wichtig genug ist.	234	60,3 %
Ich glaube, die/der Betroffene würde die Hilfe nicht annehmen.	196	50,6 %
Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht.	174	44,8 %
Ich glaube nicht, dass eine dieser Möglichkeiten für die/den Betroffenen erfolversprechend sein könnte.	113	29,1 %
Die/Der Betroffene hat sich selbst darum gekümmert.	90	23,1 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=388 Mitwissende, die zwar von Kursen wissen, aber keinen Kursbesuch empfohlen haben; es waren Mehrfachantworten möglich, die Prozentangabe bezieht sich auf die Gesamtheit von 388 Personen.

Das im Umfeld zweifellos schlummernde Potenzial, im Sinne der Theorie von *bridging social capital* einen Kontakt zur nonformalen Erwachsenenbildung herzustellen, wird also nur ansatzweise ausgeschöpft. Die Bedeutung, die mangelnde detaillierte Informationen dafür zu haben scheinen, unterstützt die Relevanz von Informationskampagnen. Dabei müssten dann jedoch neben einer allgemeinen Ansprache von Betroffenen und deren Umfeld auch konkrete Informationen über die Kursmodalitäten transportiert werden. Das bleibt derzeit aus.

Während sich auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse zeigen lässt, dass eine Vermittlung in Kurse eher die Ausnahme im Miteinander von Mitwissenden und Betroffenen darstellt, ermöglicht der Blick in das qualitative Datenmaterial auch differenziertere Befunde zu den Motiven für oder gegen die Empfehlung. Prinzipiell lassen sich grob drei Szenarien unterscheiden. Mitwissende berichten in den qualitativen Interviews zum einen, dass sie von vornherein eine Kursempfehlung nicht in Betracht gezogen haben (keine Kursempfehlung), und das aus recht unterschiedlichen Gründen. Zweitens gibt es Fälle, in denen von einer erfolgreichen Vermittlung in Kurse berichtet wird (erfolgreiche Kursempfehlung). Und drittens berichten

Mitwissende, dass sie zwar den Besuch eines Kurses als Möglichkeit angesprochen haben, dass aber – auch hier aus verschiedenen Gründen – die betroffene Person die Empfehlung zurückgewiesen habe (zurückgewiesene Kursempfehlung).

Keine Kursempfehlung

Was hält Mitwissende davon ab, der betroffenen Person die Teilnahme an einem Kurs naheulegen? Oft liegt dem ein defizitorientiertes Bild zugrunde, das der/die Mitwissende von der betroffenen Person hat. Beispielsweise berichten Mitwissende, dass die Betroffenen mit so vielen Problemen konfrontiert seien, dass das Lernen aus Sicht der Mitwissenden nur eine nachgeordnete Priorität habe. Diese Mitwissenden eint, dass sie zwar einen Kurs eigentlich als notwendig ansehen, die Gesamtlage der/des Betroffenen eine Empfehlung aber als nicht geboten erscheinen lässt.

Ein Interviewpartner beschreibt, dass eine ehemalige Kollegin im Ein-Euro-Job aufgrund ihres sozialen Umfelds seiner Ansicht nach nicht die Voraussetzungen und die Bereitschaft mitbringe, sich nonformal weiterzubilden:

„Ne, das glaube ich nicht, weil sie, ich sag mal jetzt so, sie war ja nicht so die Leuchte, ihr Freund war auch nicht besser, und ein paar-mal habe ich gehört, ja die sind irgendwo da am Bahnhof, da wo die alle stehen und Bier trinken und all sowas. Also kann ich mir beim besten Willen nicht vorstellen, dass da irgendjemand zur Volkshochschule geht oder irgendwie was, das, nee, das glaube ich nicht.“ (Interview 6, Abs. 78)

In einem anderen Interview erläutert ein Personaldisponent im Bereich Logistik, der häufig mit Mitarbeiter/inne/n zu tun hat, die sehr schlecht lesen und schreiben, durch wie viele unterschiedliche Problemlagen der Alltag der Betroffenen bestimmt ist:

„Dann geht da ein Sack von Problemen auf, das ist ja nicht nur so, dass es nur an dem Lesen hängt, ja. Da fehlt es auch eben, mit den Eltern, Krankheit, mit Kollegen, die ihn da schneiden, und was weiß ich noch alles. Wo man dann plötzlich irgendwann mal auf, auf so riesigen Baustellen sitzt. Und wie gesagt, für mich ist es so, dass so ein Analphabet nicht nur eine Baustelle hat, sondern mehrere und man DA sehr viel anfangen muss. Und da weiß man manchmal nie, WO anfangen, ja.“ (Interview 13, Abs. 53)

Eine Interviewpartnerin stellt aber auch heraus, dass sie sich die Probleme des Betroffenen (ein Kollege im Ein-Euro-Job) nicht zu sehr zu Eigen machen möchte, dass sie sich also selbst von einem übermäßigen Engagement abgrenzen möchte. Die Interviewpartnerin führt aus:

„Nicht so richtig. Er hat das mal gesagt, aber mir war's dann auch zu viel, weil in einem Ein-Euro-Job kommen sehr viele Probleme aufeinander, Menschen haben immer einen sehr großen Packen. Ich hab ja auch meinen Packen zu tragen und mir war es dann zu viel noch mal, weil ich manchmal auf die Probleme der Anderen einsteige auch, und

dann habe ich gemerkt: Nee, ich, das ist mir jetzt echt zu viel. Und insofern habe ich mich um das Thema auch gar nicht weiter bemüht oder gekümmert.“ (Interview 3, Abs. 73)

Ein anderes Begründungsmuster, keine Kursempfehlung abzugeben, basiert darauf, dass Mitwissende die Möglichkeiten nonformalen Lernens im Kurs mit Schule gleichsetzen und aus diesem Grunde Ablehnung antizipieren. Diese Gleichsetzung mit Schule korrespondiert mit einem bekannten Grund der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung (vgl. Kuwan und Seidel 2013b, S. 212). Frauke Bilger hat diesen Grund der Nicht-Teilnahme spezifisch als Motiv funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten herausgearbeitet (vgl. Bilger 2012, S. 269).

Ein Interviewpartner ist Vorgesetzter eines Betroffenen im Rahmen einer Ein-Euro-Beschäftigung. Er beschreibt die kategorische Zurückweisung von Lernmöglichkeiten in als schulähnlich perzipierten Lernsettings:

„Und hab ihn auch direkt darauf angesprochen, weil wir hatten ein sehr gutes Verhältnis miteinander, und da hat er dann auch gesagt: ‚Ja, so ist es. Und ich brauche da unbedingt Hilfe.‘ Und dann habe ich ihn versucht irgendwie dort hinzubekommen eine Schule zu besuchen, es gibt da diverse Schulen, die sich um die Menschen kümmern. Das hat er kategorisch abgelehnt und hat gesagt, er geht nicht mehr zur Schule, er hat da schlechte Erfahrungen gemacht, aufgrund dieser Behinderung⁴, mit anderen Mitschülern.“ (Interview 10, Abs. 8)

Anders gelagert sind aus den Interviews herausgearbeitete Fälle, in denen den Betroffenen grundsätzlich das Potenzial und der Wille zur Verbesserung der Lese- und Schreibfertigkeiten zugesprochen wird, die Mitwissenden also ein ressourcenorientiertes Bild von den Betroffenen zeichnen. Dieses Zutrauen führt aber nicht zwingend dazu, dass die Mitwissenden die Kursteilnahme nahelegen. Dagegen kann sprechen, dass Mitwissende eine bestimmte Vorstellung von Lernen im Kontext nonformaler Erwachsenenbildung haben, die sie für die konkrete betroffene Person als ungeeignet wahrnehmen. Das kann heißen, dass sie auf Basis von Erfahrung *wissen*, dass die Formate nicht zu der Person passen. Es kann aber auch bedeuten, dass sie aufgrund einer ungenauen Vorstellung von Weiterbildung ungeprüft *davon ausgehen*, dass die Formate nicht passen, dass sie also ein unscharfes Bild von der in der Erwachsenenbildung tatsächlich herrschenden Lernkultur haben.

Das folgende Zitat stammt aus dem bereits oben thematisierten Interview mit dem jungen Mann, der mit mehreren Bekannten ein Musiklabel gründete und der in dem Interview ein informelles Lernsetting beschreibt. Eine Kursteilnahme vorzuschlagen, zog der interviewte Mitwissende aus Gründen des Images von Erwachsenenbildung

4 Der Interviewpartner verwendet mehrfach den Begriff Behinderung, obwohl er nicht über eine Person spricht, die als behindert im Sinne einer körperlichen oder geistigen Behinderung zu bezeichnen wäre. Der Begriff ist also eher im Sinne von Beeinträchtigung oder Einschränkung zu verstehen.

(hier konkret von Volkshochschulen) nicht in Betracht⁵ und verallgemeinerte diese Aussage auch auf andere Angehörige der Kultur- und Medienszene:

„Es gibt ja Alphabetisierungskurse, wo man auch im Erwachsenenalter richtig schreiben und lesen auch lernen kann. Glauben Sie, dass solche Kurse bei den Menschen in der Kulturszene oder im kreativen Bereich gut ankommen? Oder dass sie das vielleicht ansprechen würde?“

„Definitiv NEIN. Das hat auch, glaub ich, wieder mit verschiedenen Faktoren zu tun, würde ich jetzt mal sagen. Ich glaube das hat damit was zu tun, dass ein gewisses Klientel halt angesprochen wird davon; dass es ein gewisses Image hat, also die Volkshochschule...“

„Was für ein Image?“

„Hausfrauenkurse. Und ich würde auch sagen, dass durch die Kurse und Teilnehmer, die ich kenne, die das gemacht haben, das auch bestätigt wurde. Also, es ist kein professionelles Umfeld, würde ich sagen.“
(Interview 23, Abs. 61–66)

Wenn Mitwissende den Versuch unternehmen, betroffene Personen zur Kursbeteiligung zu bewegen, so zeichnen sie in der Regel auch ein ressourcenorientiertes Bild von den Betroffenen – auch wenn ein ressourcenorientiertes Bild nicht zwingend zur Kursempfehlung führt, wie das vorhergehende Beispiel zum Image von Weiterbildung zeigt. Dennoch ist ein ressourcenorientiertes Bild nicht unbedingt das alleinige Kriterium für die Kursempfehlung. Die Leiterin eines Schreibservices, von dem Ratsuchende beim Verfassen von Schriftstücken unterstützt werden (etwa bei der Behördenkorrespondenz), beschreibt, dass die dort tätigen Mitarbeiter/innen Kundinnen und Kunden nur selten Informationen über Lernmöglichkeiten an die Hand geben, und zwar nur dann, wenn diese auch Interesse und Bereitschaft signalisieren:⁶

„Aber es kommt dann natürlich auf den Kunden an und auch, ob er das für sich als Problem erkennt und das vielleicht verändern möchte. Dann geben wir z. B. Tipps, an wen sie sich wenden können und ob sie sich da vielleicht doch Hilfe holen sollen. Aber das machen wir ganz selten. Aber nur, wenn jemand auch diese Bereitschaft signalisiert. Tut er das nicht, machen wir das auch nicht.“

„Wie sind dann die Reaktionen?“

„Also wir haben das noch nicht so oft gemacht, aber bei denen wir das gemacht haben, wo wir das Gefühl hatten, dass sie das Problem angehen wollen, die waren uns sehr dankbar, weil auch da haben die kei-

5 Die Nicht-Anerkennung von Weiterbildungsteilnahme durch das soziale Umfeld (*social disapproval*) wird auch in der Forschung zu Gründen der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung thematisiert (vgl. Beder 1990, S. 209).

6 Das führt zu einer paradox anmutenden Situation, denn oftmals unterbleibt die Kursempfehlung, ja sogar die Thematisierung des Sachverhalts, obwohl die Lese- und Schreibprobleme offenkundig sind. Diese Konstellation des Mitwissens lässt sich als tabuisiertes Mitwissen im professionellen Bereich beschreiben (vgl. den Beitrag von Wibke Riekmann zur Typologie des Mitwissens in diesem Band).

ne Informationen: An wen können wir uns wenden? Wo finden wir Hilfe? Und das ist wirklich schon mal ein erster Schritt, ob sie's dann machen, weiß ich natürlich nicht.“ (Interview 12, Abs. 29–34)

Erfolgreiche Kursempfehlung

Während die Interviewpartnerin im vorherigen Zitat keine Informationen darüber hat, ob es tatsächlich zur Kursteilnahme gekommen ist, berichtet eine Mitarbeiterin eines Jobcenters von erfolgreichen Vermittlungen, die allerdings durch die institutionelle Sanktionsmacht zustande gekommen sind. Eine Schilderung bezieht sich auf eine Kundin, die trotz einer Vielzahl persönlicher Problemlagen schließlich der Kursteilnahme zustimmte:

„Sie ist jetzt auch gerade in so einem Alphabetisierungskurs und sie fühlt sich wohl da, obwohl sie vorher immer gesagt hat, das hätte sie nicht gedacht. Sie hat halt vorher immer gesagt: ‚Die lachen mich doch alle aus. Die werden das nicht verstehen. Ich will das überhaupt keinem sagen. Ich bin ja ganz anders als andere. Sehr, sehr anstrengend‘, hat sie gesagt, ist es für sie. Nach ein paar Stunden kann sie gar nichts mehr aufnehmen, weil das für sie halt so eine ganz, ja, irgendwie eine neue Erfahrung ist, das hier zu lernen, irgendwie kann sie dann nachher auch nicht mehr wirklich was aufnehmen, aber dass es an sich schon passt und das Beste ist so erst mal, was ihr passieren konnte.“ (Interview 19, Abs. 6)

Das Zitat zeigt, dass sich Gründe dafür, zu lernen oder aber die Situation ohne Lernen zu bewältigen, auch im Prozess verändern können. Es könnte daher ein Ansatz sein, Mitwissenden Möglichkeiten an die Hand zu geben, eine solche Transformation von Lerngründen bei den Betroffenen anzuregen, sodass diese sich entscheiden, an Kursen teilzunehmen. Insgesamt lassen aber die eingangs dieses Kapitels diskutierten quantitativen Ergebnisse den Schluss zu, dass es weitaus seltener als seitens der Anbieter von Grundbildung erhofft zu einer erfolgreichen Vermittlung in nonformale Weiterbildung kommt.

Zurückgewiesene Kursempfehlung

Nicht jeder Versuch, Betroffene zur Kursteilnahme zu bewegen, ist von Erfolg beschieden. Dies zeigt sich bereits im quantitativen Sample (s. o.), da von denjenigen Mitwissenden, die eine Kursteilnahme empfohlen haben, lediglich 25 Prozent angeben, dass der/die Betroffene auch tatsächlich einen Kurs besucht hat.

Mehrfach berichten Mitwissende, dass sie bereits beim Versuch, über eine mögliche Kursteilnahme zu sprechen, auf kategorische Ablehnung gestoßen sind. Eine Interviewpartnerin etwa beschreibt die Situation, in der sie und ihre Mutter deren ehemaligen Partner zur Kursteilnahme bewegen wollten. Die Beschreibung des Betroffenen durch die Mitwissende ist von einer grundsätzlichen Resignation gekennzeichnet:

„Er hat das total abgelehnt. Als meine Mutter anfing, das zu erzählen, ist er immer weiter runter gerutscht, also der war schon fast unterm Tisch, weil ihm das wohl unangenehm ist. Ich mein, es war sonst keiner da, außer ich und meine Mutter, aber er hat partout abgelehnt.“
(Interview 2, Abs. 152–156)

Auch ein anderes Interview, das mit einer Amtsärztin geführt wurde, illustriert einen Fall resignierter Mitwisserschaft, bei dem wiederholte Versuche, den Betroffenen zum Kursbesuch zu bewegen, auf Ablehnung stießen:

„Und die haben es über Jahre versucht, ihn zu motivieren, da was dran zu machen, aber er hat sich da gesträubt, und hat ja auch gesehen, dass er damit durchkommt, es da für ihn keine wesentlichen Nachteile gab, er mit der anderen Methode eben zu Rande kam. Und er hat sich dann bemüht und nicht überreden lassen, irgendwas zu machen. Man hat ihm Hilfe angeboten, man wollte ihn begleiten, die Anmeldung für ihn organisieren oder so, aber war nichts zu machen. Der war auch sonst ein etwas misstrauischer Mensch, also man hat schlecht Kontakt zu ihm bekommen.“ (Interview 26, Abs. 2)

Der Umgang mit dieser Ablehnung kann wie in den vorherigen Zitaten eher resignativer Natur sein, es kann aber auch eher eine akzeptierende Haltung resultieren, die als akzeptierende Mitwisserschaft beschrieben werden kann. Der Geschäftsführer eines Hotels berichtet über einen Servicemitarbeiter mit erheblichen Lese- und Schreibschwierigkeiten. Vorschläge, für ihn den Kontakt zu Lernprojekten herzustellen, lehnte der Betroffene unter anderem mit Verweis auf problematische Schulerfahrungen ab. Der Interviewpartner entschied sich schließlich dazu, die Situation zu akzeptieren. Die Möglichkeit, dass der Betroffene seinen Arbeitsplatz verlieren könnte, bestand nicht, da der Geschäftsführer die sehr guten Arbeitsleistungen gegenüber den Lese- und Schreibschwierigkeiten als sehr viel arbeitsplatzrelevanter einschätzte:

„Und hab noch mal mit ihm gesprochen, ob er sich nicht vorstellen kann, im Zuge dieses Projektes seine Schreib-Lese-Schwäche – nenn ich es mal – vielleicht ein bisschen zu kompensieren und er hat es wirklich total abgelehnt und er wurde auch ziemlich ungeduldig und unleidig und deswegen hab ich gesagt, ok, er macht einen guten Job, warum soll ich ihn quälen, er hat, glaub ich, seinen Weg gefunden.“
(Interview 18, Abs. 37)

Mitwissende berichten ebenfalls davon, dass Betroffene die Empfehlung zur Kurs Teilnahme deshalb zurückweisen, weil sie sich eine erfolgreiche Teilnahme nicht zutrauen und Angst vor Misserfolg haben. Auch dies sind bekannte Gründe der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung insbesondere von bildungsfernen Personengruppen (vgl. Kuwan und Seidel 2013b, S. 212) oder von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (vgl. Bilger 2012, S. 269). Über eine Kollegin im Ein-Euro-Job berichtet eine Interviewpartnerin von dieser Angst vor Misserfolg:

„Hier an der Volkshochschule gibt es ja so Alphabetisierungskurse. Ich hatte ihr das rausgesucht, wollte sie auch erst hin. Ist sie dann doch nicht hingegangen, weil sie meinte, sie findet den Weg nicht.“

„Und was glauben Sie, warum nimmt sie das Angebot nicht an?“

„Ja, ich denke, dass sie Angst hat. Einfach Angst, weil sie hat Angst, dass sie das absolut nicht schafft.“ (Interview 8, Abs. 27–29)

Eine Sozialpädagogin berichtet allgemein über eine geringe Bereitschaft zur Weiterbildung im Bereich der Grundbildung, die sie interpretiert als fehlendes Zutrauen in die eigenen Durchhaltefähigkeiten:

„Also ich hab eigentlich noch nicht erlebt, dass einer mal gesagt hat: Wenn Sie mir so einen Kurs vermitteln, dann mach ich das, sondern die haben immer gesagt, warum sie sich das nicht zutrauen.“ (Interview 28, Abs. 60)

An einem sehr spezifischen Fall lässt sich abschließend noch ein weiterer Grund für das Scheitern der Vermittlung in Weiterbildung illustrieren. Eine Lehrkraft, die in einer Justizvollzugsanstalt Kurse im Lesen und Schreiben anbietet, berichtet, dass nur in seltenen Fällen die Kursteilnehmenden nach der Haftentlassung an Kursen bei der Volkshochschule (oder anderen Anbietern) teilnehmen. Sie erklärt sich das damit, dass die Haftentlassenen dann nicht mehr die Zeit und die Gelegenheit finden („draußen ist zu viel“) und dadurch, dass im Zuge der Haftentlassung keine spezifische Vorbereitung und Begleitung für Lernaktivitäten zur Verfügung stehen:

„Man kann ja auch draußen lernen. Wenn man wieder draußen ist. Haben Sie das Gefühl, dass bei manchen eine Bereitschaft entsteht, zur Volkshochschule zu gehen und weiter zu lernen?“

„Ja, wir haben auch eine Kollegin, die arbeitet bei der Volkshochschule und die sagt denen das auch immer und bringt Prospekte mit oder bespricht die Prospekte mit denen, das ist gar nicht so weit weg und sie können doch kommen. Und das macht sie mit allen Kursen und mehrmals, und es ist, glaube ich, einer gekommen. Und wenn ich die dann frage: ‚Warum denn nicht?‘ – ‚Ja, draußen habe ich andere, draußen ist zu viel. Draußen ist zu viel. Draußen schaffe ich das nicht.‘ Das fände ich nämlich gut, wenn es ein bisschen mehr in die Richtung geht, dass wir dann also am Ende, wenn jemand vor der Entlassung steht, dass man den schon mal ein bisschen begleitet vorher zu so Kursen und die dann da einfügt. Das ist dann doch wieder dieser Schritt, das ist ja bei Menschen, die nicht lesen und schreiben können, einfach das Gefühl, das ist so hoch für mich, das schaffe ich nicht.“ (Interview 16, Abs. 44–45)

Es sind also sehr komplexe und diverse Gründe, die dafür verantwortlich sind, dass nur wenige Betroffene den Weg zum nonformalen Lernen finden. Das Umfeld und die dortigen Schlüsselpersonen sind ein wichtiger Faktor, wenn es um eine Vermittlung ins nonformale Lernen geht, aber auf der anderen Seite sind

auch hier die Möglichkeiten und Ressourcen begrenzt. Wenn die Betroffenen eine Kursteilnahme kategorisch ablehnen, hat das Umfeld nur noch wenige Möglichkeiten überzeugend einzuwirken. Interessant werden die Fälle, in denen das Umfeld um Rat gefragt wird und sich die Betroffenen möglicherweise unsicher sind, ob ein Kursbesuch für sie infrage käme oder nicht. Um hier angemessen beratend tätig sein zu können und die mögliche Brückenfunktion übernehmen zu können, brauchen Mitwissende mehr Informationen über das Kursgeschehen sowie vorhandene Angebote und Zugänge zu diesen.

5. Fazit

Das Umfeld trägt in sehr vielfältiger Weise dazu bei, dass Betroffene ihren Alltag bewältigen können und schafft mitunter sogar eigene Lernarrangements. Die Hilfe zur Lebensbewältigung kann auf Basis der Ergebnisse der Studie sehr gut vom informellen Lernen und der Vermittlung in nonformale Lernangebote abgegrenzt werden. Hilfe und Unterstützung sind für den Moment für die Betroffenen wichtig, verhindern aber möglicherweise, dass es zu einer Lehr-Lernsituation kommen kann, die die/den Betroffene/n in die Lage versetzt, Lese- und Schreibanforderungen zukünftig selbstständig zu bewältigen. Es ist eine Gratwanderung: Wie viel Hilfe ist im Moment notwendig und wann ist sie eher kontraproduktiv? Diese komplexe Entscheidung ist für die Mitwissenden nicht leicht zu treffen. Auf der anderen Seite machen die Fälle, in denen es im Umfeld zum informellen Lernen kommt, deutlich, dass man nicht nur von „lernenden Analphabetinnen und Analphabeten“ (Rosenblatt 2011) sprechen kann, wenn diese ein Kursangebot der Volkshochschulen besuchen, sondern auch, wenn sie informell lernen. Wir können also davon ausgehen, dass das Umfeld dazu beiträgt, dass viel mehr Betroffene lernen, als bisher vermutet wurde.

Die anfangs erwähnte Lücke im Hinblick auf die Vermittlung zum formalen Lernen soll hier noch einmal aufgegriffen werden. Wenn den Lernenden in Aussicht gestellt wird, dass Erwachsene, die ihre Lese- und Schreibkompetenzen verbessern, auch besser in das Erwerbsleben integriert werden können, wäre es ehrlicher, diese Perspektive mit einem nachholenden Schulabschluss oder einem anderen formalen Abschluss zu verbinden. Denn die Verbesserung von Berufsperspektiven hängt nicht allein von den erweiterten Lese- und Schreibkompetenzen ab, sondern in erster Linie von Zertifikaten und Abschlüssen. Es wäre also hilfreich, wenn den lernenden Erwachsenen auch eine solche Perspektive vor Augen stünde. Hier geht es folglich um die Übergänge von der nonformalen Weiterbildung oder vom informellen Lernen in die formale Weiterbildung. Diese Übergänge werden vom Umfeld im Kontext unserer Studie nicht thematisiert, kommen also empirisch in unserem Material nicht vor. Aber auch dieses Resultat kann zum Nachdenken anregen.

Insgesamt fordern die Ergebnisse dazu auf, die immer wieder dramatisch transportierte Zahl, wie wenig Teilnehmende in die Kurse kommen, zu relativieren. Denn, wie viele Personen es tatsächlich sind, die auch ohne Kurs daran arbeiten, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern, wissen wir nicht. Wenn in der Weiterbildungslandschaft tatsächlich akzeptiert werden kann, dass informell auch und manchmal sogar besser gelernt wird als im nonformalen Bereich, sollte auch das Umfeld mit Lehr- und Lernmaterialien adressiert werden, damit es seine selbst ge-

stellten Lehraufgaben in der informellen Lehr-Lernsituation besser bewältigt. Denn auch das kann zur Erreichung des übergreifend akzeptierten Ziels beitragen, dass Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in die Lage versetzt werden, ihre alltäglichen Schriftsprachanforderungen zunehmend selbstständiger zu bewältigen.

Literatur

- Beder, Hal (1990): Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. In: *Adult Education Quarterly* 40, H. 4, S. 207–218.
- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 254–275.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel, (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Buddeberg, Klaus (2015a): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 38, H. 2, S. 213–226.
- Buddeberg, Klaus (2015b): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 135–156.
- Ernst, Annegret; Schneider, Karsten (2011): Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.): *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*. Bielefeld: WBV Bertelsmann, S. 273–282.
- European Commission/EUROSTAT (2006): *Classification of learning activities*. Manual. Luxembourg: Publications Office.
- Faulstich, Peter; Bracker, Rosa (2015): *Lernen – Kontext und Biografie*. Empirische Zugänge. Bielefeld: Transcript.
- Frieling, Gundula; Rustemeyer, Angela (2011): Die Volkshochschulen, der Forschungstransfer und das Recht auf Alphabetisierung. In: Birte Egloff, Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 237–241.
- Gängler, Hans (2001): Hilfe. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch (Hrsg.): *Handbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand, S. 772–786.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 64, H. 2, S. 116–124.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen*. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2015): *Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014*.

- Kaufmann, Katrin (2012): *Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. SEK (2000) 1832. Online verfügbar unter www.hrk.de/uploads/tx_szconventi on/memode.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (2013a): *Informelles Lernen Erwachsener*. In: Frauke Bilger, Dieter Gnahs, Josef Hartmann, Harm Kuper (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: WBV Bertelsmann, S. 264–288.
- Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (2013b): *Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive*. In: Frauke Bilger, Dieter Gnahs, Josef Hartmann, Harm Kuper (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: WBV Bertelsmann, S. 209–231.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nestmann, Frank (1988): *Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Nienkemper, Barbara (2015): *Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien*. Bielefeld: WBV Bertelsmann.
- Popp, Carina; Sanders, Anne (2011): *Subjektbezogene Lern- und Beteiligungsbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung*. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld: WBV Bertelsmann, S. 47–64.
- Putnam, Robert D.; Goss, Kristin A. (2001): *Einleitung*. In: Robert D. Putnam (Hrsg.): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 15–43.
- Rosenblatt, Bernhard von (2011): *Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen?* In: Birte Egloff, Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 89–99.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn.
- Urban, Ulrike (2004): *Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung*. Weinheim: Juventa.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard (2013): *Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich*. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 31–59.

Belastung durch das Mitwissen

Klaus Buddeberg

1. Einleitung: Wie geht es den Mitwissenden in ihrer Rolle?

Das Verhältnis zwischen Mitwissenden und Betroffenen ist bislang kaum erforscht. Auch in anderen Forschungsbereichen fehlt der gezielte Blick auf das Umfeld von Betroffenen in verschiedenen Kontexten: „Es mangelt bedauerlicherweise an Forschungsbemühungen zur Angehörigenthematik“ (Flassbeck 2011, S. 31). Diese Aussage von Jens Flassbeck, auf dessen Konzept der Co-Abhängigkeit im Folgenden kursorisch eingegangen wird, bezieht sich zwar auf den von ihm aus psychologischer Perspektive fokussierten Bereich der Suchterkrankungen, sie reflektiert aber, dass nicht nur im Bereich geringer Literalität Forschungslücken bezüglich der Angehörigen¹ bestehen und dass somit eine sehr starke Fokussierung auf Betroffene vorliege. Die Umfeldstudie kann daher zu bestimmten Fragestellungen nur mittelbar auf bestehende theoretische und empirische Ergebnisse zurückgreifen. Das gilt z. B. für die Frage, ob die Situation des Mitwissens eine Belastung darstellt. Dies erscheint zunächst einmal grundsätzlich plausibel. Belastungen in zeitlicher oder emotionaler Hinsicht sind durchaus zu erwarten. Allerdings ist diese Vermutung bisher nicht empirisch abgesichert, differenziert und quantifiziert.

In seiner Arbeit zum Stigma erwähnt Erving Goffman, dass die vom ihm als „Weise“ bezeichneten Eingeweihten von stigmatisierten Personen gezwungen seien, „einen Teil der Diskreditierung der stigmatisierten Person zu teilen“ (Goffman 1985, S. 43). Wenn auch auf Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz der Aspekt des Stigmas sicherlich grundsätzlich zutreffend ist (vgl. Steuten 2014), so erscheint die Sichtweise, Mitwissende würden einen Teil des Stigmas von den Betroffenen gleichsam erben, auf Basis des Interviewmaterials nicht als zwingend. Wohl aber lässt sich vermuten, dass das Mitwissen durch die Interaktion mit der betroffenen Person für die Mitwissenden nicht gänzlich folgenlos ist. Hier tut sich eine thematische Nähe zum zuvor erwähnten Konzept der Co-Abhängigkeit auf. Flassbeck hat dieses Modell bezogen auf die Angehörigen von Suchtkranken differenziert ausgearbeitet. Auch wenn Flassbeck ausdrücklich darauf hinweist, „dass sich Co-Abhängigkeit in definierenden Merkmalen von anderen Formen der zwischenmenschlichen Abhängigkeit unterscheidet“ (Flassbeck 2011, S. 64), bietet sein Konzept einige bemerkenswerte Überschneidungen. Zunächst einmal weist Flassbeck auf typische Erlebens- und Verhaltensweisen von Angehörigen hin, „z. B. Befremden, Verunsicherung, Widerwillen oder den Wunsch, helfen zu wollen. Diese Reaktionen sind als normal, angemessen und hilfreich einzustufen, haben aber auch stets für die Angehörigen eine riskante und problematische Seite“ (Flassbeck 2011, S. 31). Diese Erlebens- und Verhaltensweisen lassen sich recht nahtlos an die berichteten Haltungen und Reaktionen von Mitwissenden im Kontext Literalität anschließen.

1 Flassbeck verwendet den Begriff der Angehörigen in einem sehr umfassenden Sinn. Er schließt demnach „alle Personen ein, die einen näheren sozialen Bezug zum Süchtigen haben, z. B. Partner, Eltern, Kinder, Freunde Nachbarn, Arbeitskollegen, Seelsorger, Ärzte, Suchthelfer, Lehrer, Vereinsmitglieder etc.“ (Flassbeck 2011, S. 31).

Weiterhin betont Flassbeck den Aspekt der persönlichen Verstrickung und die möglichen Folgen für die Angehörigen.

Dieser Beitrag geht auf Basis der empirischen Befunde der Umfeldstudie der Frage nach, ob es auch im Falle des Mitwissens zu belastenden Konsequenzen etwa durch eine zu starke persönliche Verstricktheit kommen kann. Es geht also darum, ob Mitwissende die Situation als belastend erleben. Die Analyse kann sich dabei sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Ergebnisse stützen.

2. Formen der Belastung infolge des Mitwissens – Befunde der qualitativen Studie

Im Zuge der qualitativen Umfeldstudie wurden verschiedene Typen von Mitwisserschaft aus dem Datenmaterial herausgearbeitet. Eine der dabei zugrundeliegenden Kategorien ist die Frage, ob die mitwissende Person eine Art von Belastung durch das Mitwissen beschreibt (Befinden der Mitwissenden). So lassen sich die drei Konstellationen *belastendes Mitwissen*, *nicht-belastendes Mitwissen* und *professionelle Distanz* systematisch voneinander unterscheiden (vgl. Riekmann 2015, S. 170f.).²

2.1 Belastendes Mitwissen

Einige der Interviewten beschreiben zeitliche und/oder emotionale Belastungen durch die Interaktion. Emotionale Belastung äußert sich etwa darin, dass sich die Mitwissenden das Defizit ihres Gegenübers zum persönlichen Thema machen. Mitwissende beschreiben dann beispielsweise, traurig darüber zu sein, den Betroffenen nicht angemessen helfen zu können.

Beispielhaft für emotionale Belastung sind die Aussagen einer Interviewpartnerin, die das Verhältnis zu ihrem Vater beschreibt, der zwar erfolgreich einen kleinen Dienstleistungsbetrieb betreibt, bei sämtlicher schriftlicher Korrespondenz aber auf Unterstützung durch die Ehefrau oder die Töchter angewiesen ist. Die Interviewpassage schließt an die Beschreibung an, dass der Vater eine E-Mail an die Tochter geschickt hat:

„Also in dem Moment dann, in dem Moment, wo ich's dann lese, dann geht's halt ein bisschen aufs Herz, aber, wie gesagt, das ist eben nicht so, dass ich ihm jetzt zurückschreiben würde: ‚Du Papa, was hast du denn da schon wieder alles geschrieben, vielleicht sollten wir mal darüber reden, ob du Legastheniker bist.‘ Das kommt halt für mich nicht in Frage. Ich kann auch verstehen, wenn das grundsätzlich wahrscheinlich falsch ist.“ (Interview 15, Abs. 63–64)

2 Wibe Riekmann (2015, S. 171) beschreibt zudem eine Konstellation, die sie als „unklares Befinden“ bezeichnet. In der Auswertung der Interviews kann mitunter nicht klar entschieden werden, wie es den Mitwissenden mit der Situation geht. Da sich diese Kategorie für die Beschreibung der Situation nur bedingt heranziehen lässt, wird an dieser Stelle nicht weiter auf sie eingegangen.

Hier deutet sich an, dass in der spezifischen Situation das Thema weitgehend tabuisiert ist; ein Sachverhalt, der am ehesten auf den familiären Kontext (vgl. Riekmann 2015, S. 172), insgesamt aber weniger häufig zutrifft als gemeinhin angenommen (vgl. Buddeberg 2015, S. 146).

Eine weitere Interviewpartnerin spricht den eingangs thematisierten Aspekt der persönlichen Verstrickung implizit an, wenn sie beim Bericht über einen ehemaligen Kollegen im Ein-Euro-Job wie folgt ausführt:

„Und ich merkte nur, ich muss mich einfach abgrenzen, weil da so viele Probleme sind, das zieht mich dann selber runter und er hat dann auch andere Probleme auch und so.“ (Interview 3, Abs. 77)

Eine zusätzliche Facette kommt bei einem Interview mit einer Allgemeinmedizinerin ins Spiel. Sie berichtet, dass sie in ihrer Praxis gelegentlich mit Patientinnen und Patienten zu tun habe, bei denen sie recht sicher sei, dass sie nur sehr schlecht lesen können. Sie mache das daran fest, dass sie offenkundig Probleme damit haben, geschriebene Informationen zu Medikationen zu lesen. Sie scheue es aber, die betreffenden Personen darauf anzusprechen, da sie nicht einschätzen könne, ob dies als Grenzüberschreitung wahrgenommen würde. Sie äußert „Angst“, dadurch das Vertrauensverhältnis zu beschädigen:

„Beim Analphabetismus bin ich mir halt auch nicht sicher. Ich glaube, wenn mir das mal jemand in einer Studie belegen könnte, oder mir dann sagen würde, das ist gut und das muss angesprochen werden, dafür wird die Sensibilisierung geschaffen und das Vertrauensverhältnis gestärkt, dann würde ich das wohl ansprechen können. Aber wenn ich da so nichts in der Hand habe, hätte ich eben eher Angst, das Vertrauensverhältnis zu zerstören, weil sich die Patienten unangenehm ertappt fühlen könnten.“ (Interview 24, Abs. 46)

Dass zeitliche und emotionale Belastung Hand in Hand gehen können, zeigt eine Passage aus einem Interview mit einer Frau, die über ihr Mitwissens-Verhältnis zu ihrem Ex-Partner berichtet:

„Und wie ging, wie ging es Ihnen damit irgendwie mit dieser Unterstützung, war das für Sie eine Belastung?“

„Ja, irgendwo schon. Weil, ich konnte ja nirgendwo hingehen oder weggehen, ohne dass er sagt: ‚Mach mal erstmal und hier und dann.‘ Also es war seelisch ne Belastung, fand ich.“

„Und vom Umfang, wieviel war das, also was Sie da an Zeit investiert haben?“

„Lange. Also das war sehr, sehr lange. Also, er hörte ja auch nicht darauf, da irgendwie das selber irgendwie mal zu lernen, sondern ich war eigentlich seine Lesehilfe. So, und das ging ja über Jahre. Und irgendwann ging dann nicht mehr, weil, dann konnte ich nicht mehr.“ (Interview 2, Abs. 47–50)

2.2 Nicht-belastendes Mitwissen

Im Interviewmaterial finden sich aber ebenfalls zahlreiche Fälle, in denen die Situation unabhängig vom Umfang der Unterstützung für die Mitwissenden nicht zur Belastung wird. Mitwissende beschreiben zum Beispiel, dass sie sich gut gegenüber den Betroffenen abgrenzen können oder dass sie sich über – auch bescheidene – Lernerfolge freuen.

Als beispielhaft kann wiederum das Interview mit der Tochter eines Betroffenen gelten. Für sie selbst birgt die Situation gegenüber ihrem Vater eine emotionale Herausforderung, für ihre Mutter jedoch, auf die sich die folgende Passage bezieht, schließt sie das Gefühl einer Belastung aus:

„Können Sie einschätzen, ob das für Ihre Mutter eine Belastung ist?“

„Das kann ich nicht einschätzen, da ich auch mit meiner Mutter noch nicht darüber gesprochen habe. Ich denke aber mal, dass meine Mutter, egal auf welche Weise, das nie als Belastung einschätzen würde. Also, meine Eltern sind ein ganz, wie soll ich sagen, ungewöhnliches Pärchen, würde ich das jetzt so beschreiben, oder so beschreibe ich es halt immer. Meine Eltern sind seit sie 18 sind ein Paar und sind immer noch unheimlich verliebt. (...) Ich glaube, meine Mama liebt meinen Vater so sehr, dass sie das nie als Belastung empfinden würde, egal wie sehr sie das jetzt einspannen würde.“ (Interview 15, Abs. 35–36)

Hier ließe sich mutmaßen, dass die Tochter die Situation deshalb als emotional belastend empfindet, weil sie befürchtet, sich über ihren eigenen Vater stellen zu müssen, um den Sachverhalt zu thematisieren, während für die Mutter eine solche gefühlte Hierarchisierung nicht vorliegt.

2.3 Professionelle Distanz

Wenn Mitwissende durch ihre Profession mit Betroffenen zu tun haben, findet in den meisten beobachteten Fällen eine professionelle Abgrenzung statt, so dass das Mitwissen nicht zur Belastung wird. Eine gewisse Ausnahme bildet das oben zitierte Interview mit der Ärztin, die eine gewisse Furcht verspürt, das Thema gegenüber ihren Patientinnen und Patienten überhaupt anzusprechen, um das bestehende Vertrauensverhältnis nicht zu beschädigen. Darüber hinaus jedoch lässt sich zumeist eine recht klare professionelle Abgrenzung ausmachen. Das bedeutet, dass die interviewten Personen zwar sehr wohl ein Problem wahrnehmen, sich dieses aber nicht zu eigen machen und die professionelle Beziehungsebene klar von einer möglichen persönlichen Beziehungsebene zu trennen wissen.

3. Art und Umfang der Beanspruchung – Befunde der quantitativen Studie

Aus dem qualitativen Material lässt sich wie beschrieben herausarbeiten, dass eine Belastung durch das Mitwissen aus zeitlicher und/oder emotionaler Beanspruchung im Sinne einer starken persönlichen Verstricktheit resultieren kann. Ist nun – diese Frage lässt sich an das quantitative Material stellen – von einer Belastung durch das Mitwissen im Regelfall auszugehen? Oder überwiegt eher nicht belastendes Mitwissen? Die Mitwissenden wurden im Rahmen der quantitativen Befragung zum Ausmaß zeitlicher und emotionaler Belastung befragt, die das Mitwissen bzw. die Unterstützung der betroffenen Person für sie bedeutet.³ Die Resultate sind in der Abbildung 1 überblicksartig dargestellt. Die Angaben zur Zustimmung zu einzelnen Items beziehen sich auf unterschiedliche Grundgesamtheiten. Die Befragten hatten angegeben, ob sie die ihnen bekannte Person bereits einmal oder mehrmals in der einen oder anderen Form praktisch unterstützt haben, etwa durch das Abnehmen von Lese- und Schreibenforderungen oder durch gemeinsames Lesen und Schreiben. Da sich einzelne Items auf diese geleistete Unterstützung bezogen, wurden diese nur in denjenigen Fällen gestellt, in denen auch Unterstützung geleistet wird (n=323), alle anderen Statements wurden sämtlichen Mitwissenden vorgelegt (n=562).

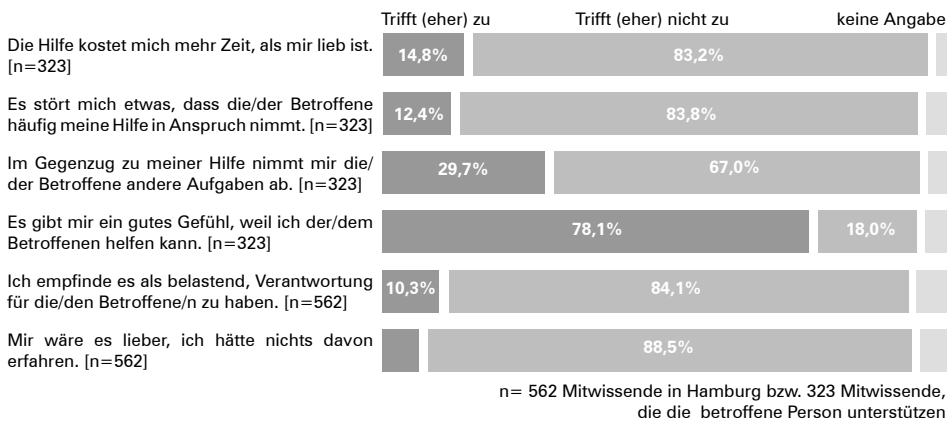


Abbildung 1: Elemente der Befindlichkeit von Mitwissenden

Nur geringe Zustimmung finden Aussagen, die eine übermäßige zeitliche Belastung beschreiben oder die eine grundsätzlich zu häufige Inanspruchnahme von Hilfe bemängeln.⁴ Auch Aussagen, die eine Belastung durch die empfundene

- 3 Von den dazu verwendeten insgesamt sieben Items wurde eines aus der Auswertung ausgeschlossen, da es sich in der Formulierung als unscharf erwiesen hatte. Die Items bestanden aus verschiedenen Aussagen, zu denen die Befragten auf einer vierstufigen Skala (trifft voll und ganz zu; trifft eher zu; trifft eher nicht zu; trifft gar nicht zu) ihre Zustimmung abgeben konnten.
- 4 Für die Abbildung und für die Tabellen im weiteren Teil wurden die Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst zu „trifft (eher) zu“. Die beiden Antwortkategorien „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ wurden zusammengefasst zu „trifft (eher) nicht zu“.

Verantwortlichkeit für die betroffene Person beschreiben oder den Wunsch artikulieren, von der geringen Lese- und Schreibfähigkeit lieber erst gar nicht erfahren zu haben, werden nur von wenigen Mitwissenden getroffen. Starke Zustimmung findet hingegen die Aussage, dass die Möglichkeit der Hilfeleistung der mitwissenden Person ein gutes Gefühl vermittele. Auf den Aspekt der Reziprozität durch gegenseitige Unterstützung im Binnenverhältnis zwischen mitwissender und betroffener Person bezieht sich etwa ein Drittel der Mitwissenden positiv.

Die Mehrheit der Mitwissenden gibt somit an, in zeitlicher Hinsicht nicht übermäßig beansprucht zu sein. Auch eine stärkere emotionale Belastung der Mitwissenden durch eine wahrgenommene Verantwortlichkeit ist eher die Ausnahme als die Regel. Diese Aspekte werden im Folgenden differenzierter betrachtet. Dazu werden diejenigen Ergebnisse tabellarisch dargestellt, für die auch ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Teilgruppen feststellbar ist. Die Signifikanzermittlung erfolgte über eine Regressionsanalyse, bei der der Einfluss verschiedener Parameter auf das Antwortverhalten analysiert wurde. Betrachtet wurden die Parameter Alter und Geschlecht der interviewten Person sowie deren höchster Schulabschluss und das Feld des Mitwissens.⁵ Für jedes der untersuchten sechs Statements ergibt sich im Zuge der Regressionsanalyse ein Durchschnittswert der Zustimmung bezogen auf eine statistisch konstruierte Referenzperson (männlich, 40–49 Jahre, hoher Schulabschluss, Mitwissen im Kontext Beruf). Die Einflüsse der einzelnen Parameter auf das Antwortverhalten lassen sich dann unter Kontrolle der jeweils anderen Parameter bestimmen. Damit sind die hierdurch gewonnenen Aussagen statistisch gewichtiger als die Resultate rein bivariater Berechnungen, die sich jeweils nur auf das betreffende Statement und eine einzige unabhängige Variable beziehen. Die in den Tabellen dargestellten bivariaten Verteilungen des Antwortverhaltens werden wie beschrieben nur für diejenigen Parameter ausgewiesen, die sich im Zuge der Regressionsanalyse als statistisch signifikant erwiesen. Der Korrelationskoeffizient R-Quadrat, der für jedes überprüfte Statement angibt, wieviel der Varianz im Antwortverhalten durch die gewählten Modellparameter aufgeklärt werden kann, liegt bei den sechs Statements zwischen 0,18 und 0,03. Das bedeutet, dass maximal 18 Prozent der Varianz des Antwortverhaltens durch die einbezogenen Parameter aufgeklärt werden können. Möglicherweise hängt dies mit der Formulierung der Fragen zusammen, welche aufgrund des explorativen Charakters der Studie einen recht großen Interpretationsspielraum bei der Beantwortung ließen.

5 Da sich die Erstsprache (Deutsch oder eine andere in der Kindheit zuerst gelernte Sprache) sowohl der befragten als auch der betroffenen Personen (also der Personen, über die berichtet wird) nicht als signifikante Einflussgröße erwies, wurde sie aus der Berechnung ausgeschlossen.

3.1 Zeitliche Belastung und Belastung durch häufige Bitte um Hilfe

Die Frage, ob die Mitwissenden sich in zeitlicher Hinsicht bzw. durch die Häufigkeit der Bitte um Hilfe belastet fühlen, wurde durch zwei Items abgefragt. Die beiden entsprechenden Aussagen lauteten: „Es stört mich etwas, dass die Person häufig meine Hilfe in Anspruch nimmt“ und „Die Hilfe für diese Person kostet mich mehr Zeit, als mir lieb ist“. Beide Items wurden nur denjenigen Mitwissenden (n=323) vorgelegt, die auch tatsächlich eine Form der Unterstützung leisten. Beiden Statements stimmt jeweils nur eine Minderheit der Befragten zu (12,4 % bzw. 14,8 %). Allerdings lassen sich bezogen auf weitere Parameter einige Spezifika herausarbeiten.

So berichten Frauen eher darüber als Männer, dass sie sich durch die Unterstützung der ihnen bekannten Personen zeitlich stärker belastet fühlen, als ihnen lieb ist (Tabelle 1). Demnach stimmen 21 Prozent der Frauen, aber nur neun Prozent der Männer dem Statement zu. Dieser Unterschied ist nicht zufälliger Natur, sondern statistisch signifikant (Signifikanzwert 0,005).⁶

Tabelle 1: Zeitliche Beanspruchung differenziert nach Geschlecht – Anteil der Mitwissenden, die der Aussage zustimmen

	Insgesamt	Frauen	Männer
Die Hilfe für die Person kostet mich mehr Zeit, als mir lieb ist.	14,8 %	21,0 %	9,0 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=322 Mitwissende, die die betroffene Person unterstützen

Auch die Unterscheidung nach den Feldern des Mitwissens⁷ bringt eine aufschlussreiche Differenzierung zutage (Tabelle 2). Von den beruflich Mitwissenden, die im selben Unternehmen wie die betroffene Person arbeiten – meist handelt es sich dabei um Kolleg/inn/en, seltener um Mitarbeiter/innen oder Vorgesetzte –, berichten fast 20 Prozent, dass sie sich durch die Häufigkeit der Inanspruchnahme von Hilfe gestört fühlen. Dieser Sachverhalt korrespondiert mit der Tatsache, dass anteilig viele Mitwissende im beruflichen Kontext die betroffene Person unterstützen und dass sie dies besonders häufig tun. So haben rund zwei Drittel der beruflich Mitwissenden die betroffene Person schon einmal oder mehrfach unterstützt. 46 Prozent derjenigen beruflich Mitwissenden, die die betroffene Person unterstützen, tun dies mindestens einmal pro Woche – weitaus mehr als in anderen Feldern (vgl. Buddeberg 2015, S. 150f.). Diese Resultate ähneln den entsprechenden Befunden der SAPfA-Studie zum beruflichen Umfeld, aus denen eine pragmatisch geprägte Unterstützungskultur in Unternehmen sichtbar wird (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 40f.).

6 Statistische Signifikanz bedeutet, dass ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Variablen nicht zufälliger Natur ist. Das bedeutet, dass beobachtete Unterschiede dann als signifikant bezeichnet werden können, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie zufällig zustande kommen, einen vorher bestimmten Schwellenwert nicht überschreitet. Dieser Schwellenwert wird häufig mit fünf Prozent angegeben. Dies entspricht einem Signifikanzwert von 0,05. Größere Werte weisen auf nicht signifikante (weil zufällige) Unterschiede hin, kleinere Werte auf signifikante Unterschiede.

7 In die Betrachtung wurden nur diejenigen Felder einbezogen, die noch eine ausreichend große Fallzahl für eine weitere Differenzierung bieten. Eine systematische Darstellung der Felder des Mitwissens findet sich im Beitrag zu den Hauptbefunden der quantitativen Studie in diesem Band.

Die deutlich geringere berichtete Belastung durch häufige Inanspruchnahme von Unterstützung im familiären Umfeld und im Freundes- und Bekanntenkreis ist statistisch signifikant (Familie: 0,020; Freundeskreis: 0,000).

Die für die Unterstützung aufgewendete Zeit wird von beruflich Mitwissenden überdurchschnittlich oft als Belastung beschrieben. Dies gilt sogar noch stärker für Mitwissende im Kontext Familie (Tabelle 2). Anhand des familiären Umfelds lässt sich allerdings zeigen, dass die reine Inanspruchnahme von Hilfe nicht zwingend eine Aussage darüber zulässt, ob dies in zeitlicher Hinsicht zu einer Belastung führt und umgekehrt. Die häufige Inanspruchnahme von Hilfe an sich beklagen lediglich neun Prozent der familiär Mitwissenden (also weniger als der Durchschnitt aller Mitwissenden), eine hohe zeitliche Belastung hingegen wird von 21 Prozent der familiär Mitwissenden beschrieben. Die Zustimmung von Mitwissenden im Freundes- und Bekanntenkreis ist gegenüber dem beruflichen und familiären Mitwissen signifikant niedriger (0,025 gegenüber dem beruflichen Mitwissen).

Tabelle 2: Zeitliche Beanspruchung differenziert nach Feldern des Mitwissens – Anteil der Mitwissenden, die der jeweiligen Aussage zustimmen

	Insgesamt	Mitwissende in der Familie	Mitwissende im Beruf (im selben Betrieb)	Mitwissende im Freundes-/ Bekanntens- kreis
Es stört mich etwas, dass die Person häufig meine Hilfe in Anspruch nimmt.	12,4 %	9,1 %	19,1 %	6,4 %
Die Hilfe für die Person kostet mich mehr Zeit, als mir lieb ist.	14,8 %	21,4 %	17,6 %	8,8 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=322 Mitwissende, die die betroffene Person unterstützen

Zu häufige Inanspruchnahme von Unterstützung und die zeitliche Beanspruchung wird von denjenigen Mitwissenden stärker problematisiert, die selbst über einen niedrigen Schulabschluss verfügen (Tabelle 3). Die Häufigkeit der Inanspruchnahme von Hilfe beklagen fast 40 Prozent der Befragten mit niedrigem Schulabschluss gegenüber nicht mehr als zehn Prozent der Befragten mit mittleren oder hohen Schulabschlüssen, das bedeutet eine hochsignifikante Differenz gegenüber (Fach-)Abiturient/inn/en (0,000). Auch bei der zeitlichen Belastung stimmen Befragte mit hohen Schulabschlüssen dem Statement signifikant seltener zu als Befragte mit mittleren (0,002) oder niedrigen Abschlüssen (0,002).

Tabelle 3: Zeitliche Beanspruchung differenziert nach dem höchsten Schulabschluss der befragten Person – Anteil der Mitwissenden, die der jeweiligen Aussage zustimmen

	Insgesamt	Hoher Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Niedriger Schulabschluss
Es stört mich etwas, dass die Person häufig meine Hilfe in Anspruch nimmt.	12,4 %	6,7 %	10,0 %	38,8 %
Die Hilfe für die Person kostet mich mehr Zeit, als mir lieb ist.	14,8 %	7,3 %	19,0 %	24,0 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=322 Mitwissende, die die betroffene Person unterstützen. Fälle von Befragten ohne Schulabschluss (n=8) wurden aus der tabellarischen Darstellung ausgeschlossen.

Dieser Sachverhalt kann damit zusammenhängen, dass Befragte mit niedrigen Abschlüssen öfter als andere über Betroffene mit stärkeren Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben berichten. Daher ist hier eine häufigere und ggfs. intensivere Unterstützung zu erwarten, die sich auch im Antwortverhalten auf die beiden Items ausdrückt.

3.2 Reziprozität statt Abhängigkeit

Fast ein Drittel der Mitwissenden, die neben dem reinen Sprechen über den Sachverhalt praktische Unterstützung leisten, berichtet, dass ihnen die betroffene Person im Gegenzug zur geleisteten Hilfe andere Aufgaben abnimmt („Im Gegenzug zu meiner Hilfe nimmt mir die/der Betroffene andere Aufgaben ab“). Dieses reziproke Verhältnis kann neben dem reinen ‚Lastenausgleich‘ für die Mitwissenden auch ein emotional entlastendes Moment darstellen, da sich hierdurch eine möglicherweise wahrgenommene Hierarchie zwischen Mitwissenden und Betroffenen relativieren lässt. Diese Hierarchie und die daraus resultierende Abhängigkeit sind gängige Vorstellungen, wie sie durch Teilnehmendenforschung zum Ausdruck kommen und reproduziert werden. So führen Marion Döbert und Peter Hubertus aus:

„Jede Person, die keine oder nur unzureichende schriftsprachliche Fertigkeiten besitzt, hat eine Person ihres Vertrauens, die in das Problem eingeweiht ist und die Rolle des Lesers und/oder Schreibers übernimmt. Oft sind dies der Ehemann, eine Freundin, ein Freund oder Verwandte. Betroffene fühlen sich oft sehr abhängig von dem Delegationspartner und sind dies meistens auch.“ (Döbert und Hubertus 2000, S. 70)

Aus Sicht der Betroffenen wurde eine Gegenposition zu dieser ausschließlich auf Abhängigkeit zielenden Vorstellung bereits in den 1980er und 1990er Jahren in den USA beforscht. Linda Ziegahn (1991) arbeitet Reziprozität als Gegenpol zu Abhängigkeit heraus und zeigt, dass Erwachsene mit geringer Literalität nicht zwingend in einem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem Umfeld stehen. Dies ist ein wichtiges Gegengewicht zu gängigen Stereotypen über „die funktionalen

Analphabet/inn/en“, die in der Regel auf eine abhängige und hilfsbedürftige Position abheben. So mahnt Birte Egloff:

„Das Reden (und Schreiben) über funktionale Analphabeten ist allerdings nicht ohne Risiko: Zu schnell und zu leicht werden sie lediglich auf ihren vermeintlichen Makel reduziert und als Personen in einem prekären Erwachsenenstatus wahrgenommen, als Opfer oder Exoten, denen man – eher subtil als offen ausgesprochen – autonomes Handeln im Grunde abspricht und die daher jederzeit pädagogisch adressiert werden dürfen.“ (Egloff 2007, S. 71; zur Stereotypenbildung vgl. auch Grotlüschen, Riekmann und Buddeberg 2015)

Hinweise darauf, dass Betroffene nicht prinzipiell als hilflose Empfängerinnen und Empfänger von Unterstützungsleistungen zu verstehen sind, finden sich auch an anderer Stelle. In einem häufig rezipierten Beitrag differenziert Arlene Fingeret in den 1980er Jahren die Gruppe der Erwachsenen mit geringer Literalität in von ihr sogenannte *locals* und *cosmopolitans* (vgl. Fingeret 1983, S. 138–141). Während *locals* eher Netzwerkbeziehungen innerhalb homogener Gruppen haben, verfügen *cosmopolitans* über Netzwerkbeziehungen in heterogenen sozialen Netzwerken, die ihnen Zugang zu verschiedenen sozialen Feldern und somit aktive gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Im Sinne von Robert D. Putnam (vgl. Putnam und Goss 2001, S. 28–30) wird hier brückenbildendes Sozialkapital dazu eingesetzt, um in Feldern zu agieren, die ihnen andererseits verschlossen wären. Bernhard Schmidt-Hertha stellt in diesem Kontext die Bedeutung von gegenseitigem Vertrauen darauf heraus, dass für eine erbrachte Leistung eine Gegenleistung zu erwarten sei:

„Es geht hier also um die Sicherung gegenseitigen Austausches, durch die Unterstützung Anderer verknüpft mit der Erwartung einer späteren Gegenleistung bzw. durch die Annahme unterstützender Hilfe Anderer verbunden mit der Verpflichtung zu späterer Wiedergutmachung.“ (Schmidt 2009, S. 161)

In einem neueren aktuellen Beitrag beschreiben Alisa Belzer und Amy Pickard den Typen des *competent comrade* als einen Typus gering literalisierter Erwachsener, die sich vom gängigen Image der abhängigen und unterstützungsbedürftigen Person abheben (vgl. Belzer und Pickard 2015, S. 258f.).

Gegenleistung für die geleistete Unterstützung ist ein Muster, das im familiären Kontext besonders ausgeprägt zu sein scheint. Über 40 Prozent der familiär Mitwissenden erhalten für die Unterstützung bei Lese- und Schreibanforderungen die eine oder andere Art der Gegenleistung (Tabelle 4).

Tabelle 4: Empfangene Gegenleistung für Unterstützung differenziert nach Feldern des Mitwissens – Anteil der Mitwissenden, die der Aussage zustimmen

	Insgesamt	Mitwissende in der Familie	Mitwissende im Beruf (im selben Betrieb)	Mitwissende im Freundes-/ Bekanntens- kreis
Im Gegenzug zu meiner Hilfe nimmt mir die Person andere Aufgaben ab.	29,7 %	41,8 %	33,8 %	31,2 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=322 Mitwissende, die die betroffene Person unterstützen

Für den betrieblichen Bereich lassen sich auch in der SAPfA-Studie Hinweise für die Gegenseitigkeit von Unterstützung finden (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 40 und 42). Gegenüber dem beruflichen Mitwissen erweist sich die Zustimmung zu dem Statement im familiären Umfeld als signifikant höher (0,001).

3.3 „Gutes Gefühl“ durch die Möglichkeit, helfen zu können

Weit mehrheitlich berichten Mitwissende, dass es ihnen ein gutes Gefühl vermittele, die ihnen bekannten Personen bei Lese- und Schreibschwierigkeiten zu unterstützen. Im Schnitt stimmen fast 80 Prozent der Mitwissenden diesem Statement zu (Tabelle 5). Dies gilt in besonderem Maße für das familiäre Umfeld. Der Unterschied in der Zustimmung erweist sich im Vergleich von familiärem und beruflichem Mitwissen als signifikant (0,001).

Tabelle 5: Gutes Gefühl durch die Unterstützung differenziert nach Feldern des Mitwissens – Anteil der Mitwissenden, die der Aussage zustimmen

	Insgesamt	Mitwissende in der Familie	Mitwissende im Beruf (im selben Betrieb)	Mitwissende im Freundes-/ Bekanntens- kreis
Es gibt mir ein gutes Gefühl, weil ich der/dem Betroffenen helfen kann.	78,1 %	87,3 %	72,1 %	83,1 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=322 Mitwissende, die die betroffene Person unterstützen

3.4 Belastung durch Verantwortung

Zwei der Items wurden sämtlichen Mitwissenden vorgelegt, also nicht nur denjenigen, die die betroffene Person in der einen oder anderen Form unterstützt haben oder dies auch weiterhin tun. In beiden Fällen geht es also nicht um die Wahrnehmung der Unterstützung, sondern um das Wissen als solches. Der Aussage „Ich empfinde es als belastend, Verantwortung für diese Person zu haben“ stimmen rund zehn Prozent aller Mitwissenden zu, der Aussage „Es wäre mir lieber, ich hätte nichts davon erfahren“ knapp sieben Prozent. Erkennbare Unterschiede hinsichtlich Geschlecht

oder Erstsprache finden sich in diesem Kontext nicht. Im Vergleich der Felder des Mitwissens wird jedoch deutlich, dass eine Belastung durch gefühlte Verantwortung im beruflichen Kontext eine größere Rolle spielt als in anderen Feldern (Tabelle 6). Mitwissen im Beruf und Mitwissen im Freundes- und Bekanntenkreis unterscheiden sich hinsichtlich der Zustimmung signifikant (0,04).

Tabelle 6: Belastung durch Verantwortung differenziert nach Feldern des Mitwissens – Anteil der Mitwissenden, die der Aussage zustimmen

	Insgesamt	Mitwissende in der Familie	Mitwissende im Beruf (im selben Betrieb)	Mitwissende im Freundes-/ Bekanntens- kreis
Ich empfinde es als belastend, Verantwortung für diese Person zu haben.	10,3%	9,5%	18,3%	7,4%

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende

Die Übernahme von Verantwortung im betrieblichen Kontext wird von der SAPfA-Studie beschrieben. Demzufolge „ist es für die meisten Vorgesetzten und Kollegen der hier betrachteten Branchen⁸ selbstverständlich, Betroffenen im Alltag zu helfen. Beide Personengruppen scheinen sich intuitiv zuständig zu sehen und Verantwortung zu übernehmen bis in private Belange hinein“ (Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 45). Hierbei wird die Übernahme von Verantwortung jedoch nicht explizit als belastend beschrieben.

Aufschlussreich ist bei diesem Statement und bei dem Statement „Es wäre mir lieber, ich hätte nichts davon erfahren“ die signifikant (0,000 bzw. 0,016) überdurchschnittliche Zustimmung von Personen mit niedrigem Schulabschluss im Vergleich zu Personen mit hohem Schulabschluss (Tabelle 7).

Tabelle 7: Belastung durch Verantwortung differenziert nach dem höchsten Schulabschluss der befragten Person – Anteil der Mitwissenden, die der jeweiligen Aussage zustimmen

	Insgesamt	Hoher Schul- abschluss	Mittlerer Schulab- schluss	Niedriger Schulab- schluss
Ich empfinde es als belastend, Verantwortung für diese Person zu haben.	10,3 %	7,6 %	9,0 %	22,6 %
Es wäre mir lieber, ich hätte nichts davon erfahren.	6,7 %	6,0 %	5,4 %	11,9 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende. Fälle von Befragten ohne Schulabschluss (n=9) wurden aus der tabellarischen Darstellung ausgeschlossen.

8 Die SAPfA-Studie bezieht sich auf Branchen, die durch die leo.-Studie als diejenigen Branchen identifiziert wurden, in denen anteilig vergleichsweise viele Erwachsene mit geringer Literalität beschäftigt sind (vgl. Grotlüschen 2012, S. 145–148).

Eine als belastend wahrgenommene Verantwortung berichten demnach fast 23 Prozent derjenigen mit einem niedrigen Schulabschluss. Dieses Resultat korrespondiert mit der unter Kapitel 3.1 diskutierten stärker wahrgenommenen zeitlichen Belastung durch häufige Inanspruchnahme von Unterstützung.

4. Fazit

Die Situation von Mitwissenden birgt grundsätzlich die Gefahr, dass sich die Personen in zeitlicher aber auch in emotionaler Hinsicht belastet oder sogar überlastet fühlen. Auf Basis des qualitativen Interview-Materials lassen sich verschiedene Beispiele für belastendes Mitwissen plastisch beschreiben. Das quantitative Material zeigt jedoch, dass sich die Mehrzahl der Mitwissenden nicht als belastet beschreibt. Im Gegenteil: Weit mehrheitlich berichten Mitwissende, dass ihnen die Unterstützung, die sie leisten, ein gutes Gefühl vermittele. Die eingangs hypothetisch beschriebene Parallelität zu Flassbecks Konzept der Co-Abhängigkeit kann also in der Mehrzahl der Beziehungskonstellationen zurückgewiesen werden.

Dennoch: Grundsätzlich ergeben sich belastende Situationen, auch wenn dies nur von einer Minderheit der Mitwissenden ausdrücklich berichtet wird. Emotionale Belastung scheint sich eher im familiären Kontext abzuspielen, in dem auch am ehesten von einer tabubelasteten Interaktion ausgegangen werden kann. Übermäßige zeitliche Belastung hingegen wird in überdurchschnittlichem Maße von Frauen berichtet sowie aus dem beruflichen Umfeld. Auch Personen mit einem niedrigen Schulabschluss berichten signifikant häufiger davon, dass sie sich zeitlich zu stark in die Pflicht genommen fühlen.

Dass etwa ein Drittel der Mitwissenden auch von einem reziproken Interaktionsmuster berichten, also nicht von einer einseitig gerichteten Hilfeleistung, sondern von wechselseitiger Unterstützung, bildet einen Ansatzpunkt für eine Normalisierung der Diskussion über Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben als im Wesentlichen hilfsbedürftige Personen. Diese ressourcenorientierte Sichtweise gilt es auch in öffentlichkeitswirksamen Informationen zu stärken.

Lässt sich nun daraus folgern, dass das Umfeld von Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben als eine Ressource genutzt werden kann, von der sich eine umfassende Unterstützung erwarten lässt? Das insgesamt hohe Maß an Mitwissen in der Bevölkerung und der insgesamt geringe Grad an gefühlter Belastung kann als Ermutigung in dieser Frage verstanden werden. Dennoch gilt es auch, die gelegentliche Haltung der Abgrenzung der Mitwissenden von als überbordend wahrgenommenen Anforderungen anzuerkennen.

Literatur

- Belzer, Alisa; Pickard, Amy (2015): From Heroic Victims to Competent Comrades. Views of Adult Literacy Learners in the Research Literature. In: *Adult Education Quarterly* 65, 3, S. 250–266.
- Buddeberg, Klaus (2015): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann: S. 135–156.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (Hrsg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.
- Egloff, Birte (2007): Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Anke Grotlüschen, Andrea Linde (Hrsg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies?* Münster [u.a.]: Waxmann, S. 70–80.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Fingeret, Arlene (1983): Social Networks. A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. In: *Adult Education Quarterly* 33, 3, S. 133–146.
- Flassbeck, Jens (2011): *Co-Abhängigkeit. Diagnose, Ursachen und Therapie für Angehörige von Suchtkranken*. Leben lernen, Band 238. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goffman, Erving (1985): *Stigma. Über Techniken d. Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2015): Stereotypes versus Research Results regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the first German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 105–122.
- Putnam, Robert D.; Goss, Kristin A. (2001): Einleitung. In: Robert D. Putnam (Hrsg.): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 15–43.
- Riekmann, Wibke (2015): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der qualitativen Teilstudie. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 157–176.
- Schmidt, Bernhard (2009): *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stuten, Ulrich (2014): Literalität und Stigma. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, S. 125–135.
- Ziegahn, Linda (1991): Beyond reciprocity: Exchange around literacy. In: *Adult Basic Education* 1, 2, S. 79–97.

Einstellungen zu Literalität

Wibke Riekmann, Christopher Stammer

1. Einleitung

Einstellungsfragen sind in Bevölkerungsumfragen weit verbreitet. Ziel ist es dabei, generelle Stimmungslagen zu erfassen. Einstellungen sind allgemeine Haltungen gegenüber einer Person, einer Idee oder einer Sache, die meistens mit einer Wertung oder Erwartung verbunden sind (vgl. Six 2014). Einstellungsfragen werden zu allen Fragen des Lebens gestellt: zu Demokratie, zu alternativen Energien oder zu Genfood. Fragen zum Thema Literalität aber wurden in Bevölkerungsumfragen bisher ausgeklammert. Verwunderlich, könnte man meinen, denn nicht selten wird von Betroffenen oder Kursleitenden auf die öffentliche Meinung rekurriert, wenn es z. B. um die Schwierigkeit geht zuzugeben, dass Menschen nicht gut lesen und schreiben können.

Die öffentliche Meinung – bzw. Vorurteile – gegenüber Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen wurde auch in dem Report der *EU High Level Group of Experts on Literacy* aufgegriffen, so etwa die Aussage: „Low literacy is a problem imported by migrants, not for those born and bred in European countries.“ Oder auch: „Poor literacy only affects those on the margins of society“ (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, S. 29). Diese Vorurteile können mittlerweile mit den Daten der nationalen Erhebungen zu Literalitätskompetenzen widerlegt werden. Trotzdem können solche Vorurteile in der Bevölkerung fortwirken und die öffentliche Meinung beeinflussen. Und das hat auch Folgen für Betroffene: Wenn diese merken, dass die öffentliche Meinung negativ und vorurteilsbehaftet ist, wird es für sie schwieriger, über die eigenen Schwierigkeiten zu sprechen. Man kann in der Analyse mit Erving Goffman Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen als „Diskreditierbare“ bezeichnen. Sie sind anders als die Gruppe der Diskreditierten, z. B. Menschen mit sichtbarer Behinderung oder Verhaltensauffälligkeiten, nicht als solche zu erkennen, führen aber diesen „Makel“ mit sich (vgl. Goffman 2003, S. 56; Steuten 2014, S. 127). Nach Goffman entwickeln Personen ein „Stigma-Management“, um ihre eigene Identität aufrecht erhalten zu können und nicht aufzufallen, da sie nicht der Norm entsprechen. Begründet ist das Stigma-Management im Wesentlichen dadurch, dass von den Betroffenen eine Abweichung zwischen der Norm-Literalität und den eigenen Kompetenzen empfunden wird. Ein Bestandteil der empfundenen Norm-Literalität ist die antizipierte öffentliche Meinung über diese. Wie aber stellt sich die öffentliche Meinung zu Literalität dar?

Das Fehlen von Studien zur öffentlichen Meinung über funktionalen Analphabetismus konstatierte Tatjana Basche bereits 2007:

„Doch wie diese öffentliche Meinung zu Analphabeten in der Realität aussieht, wie die Öffentlichkeit funktionale Analphabeten wahrnimmt, wie sie das Problem allgemein einschätzt, darüber ist nichts bekannt.“ (Basche 2007, S. 68)

In ihrer Arbeit befragte sie 80 Personen in Mainz, ob sie die Schuld bei den Betroffenen selbst sehen oder bei der Gesellschaft. Weiterhin legte sie den Befragten Statements vor, denen diese zustimmen konnten oder nicht. Die befragten Personen sollten ihre Meinung darüber äußern, ob Analphabet/inn/en im Alltag zurechtkommen, nichts an ihrer Situation ändern wollen oder dumm sind (vgl. Basche 2007, S. 104–111). Die Ergebnisse fallen positiver aus, als die Autorin nach der Literaturlage angenommen hatte:

„Allgemein kann behauptet werden, dass die Meinung der Mainzer Bevölkerung zu Analphabeten tendenziell nicht so negativ ausfällt, wie es von den Betroffenen eventuell selbst vermutet würde. Das Problem wird differenziert betrachtet, vor allem auch von denen mit höherer Bildung und besseren beruflichen Tätigkeiten, und auch die Verantwortung wird der Gesellschaft und der Institution Schule nicht entzogen.“ (Basche 2007, S. 113)

Der quantitative Teil der Hamburger Umfeldstudie erhebt erstmals repräsentativ für eine Großstadt, welche Bedeutung Menschen der Literalität zuschreiben. Für wie wichtig erachten sie Lese- und Schreibkompetenzen? Geht es ohne? Können Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, nach Meinung der Bevölkerung überhaupt am gesellschaftlichen Leben partizipieren? Einige Antworten auf vergleichbare Fragen werden im Folgenden dargestellt.

2. Datenerhebung

Den 1.511 Befragten der quantitativen Teilstudie wurden acht Statements vorgelegt, die Auskunft über die Einstellung der Befragten zur Bedeutung von Literalität geben sollen.

Die acht Statements sind:

- Wenn man nicht lesen/schreiben kann, hat man keine Chance auf einen guten Job.
- Wer nicht ausreichend lesen/schreiben kann, ist selbst daran schuld.
- Man muss nicht so gut lesen/schreiben können, um gut durchs Leben zu kommen.
- Lesen und Schreiben sind die Grundbedingung, unsere Welt zu verstehen.
- Ohne Lesen/Schreiben hat man keinen Zugang zu Kunst und Kultur.
- Menschen, die nicht lesen/schreiben können, müsste man zwingen, es zu lernen.
- Menschen, die nicht lesen/schreiben können, sind wahrscheinlich ziemlich dumm.
- Wer in Deutschland eine Schule besucht hat, müsste eigentlich auch lesen/schreiben können.

Zur Beantwortung der Statements wurde eine vierstufige Skala mit den Ausprägungen „stimme voll und ganz zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ vorgegeben. Die Befragten konnten zudem mit „weiß nicht“ antworten. Für die nachfolgende bivariate Auswertung wurden die Ausprägungen „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“ zusammengefasst zu „stimme zu“. Die Ausprägungen „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ wurden zu „stimme nicht zu“ zusammengefasst. Die Zusammenlegung der Ausprägungen ergibt sich aus der teilweise geringen Fallzahl bei den einzelnen Zustimmungsabstufungen, die in der stärkeren Differenzierung keine belastbaren Ergebnisse ermöglicht hätten.

Die Statements sind bewusst als deutliche Aussagen formuliert worden, um eine klare Positionierung der Befragten herauszufordern. Zum Beispiel wurde in den Statements häufiger die Formulierung gebraucht: „Wenn man *nicht* lesen/schreiben kann ...“ oder „Menschen, die *nicht* lesen/schreiben können ...“. Es wurde also eine Dichotomie eröffnet zwischen Menschen, die lesen/schreiben können und Menschen, die das nicht können. Diese Dichotomie existiert selbstverständlich in dieser Form nicht. Die Kompetenzen sind auf einem Kontinuum verteilt und die Menschen sind nicht in zwei Gruppen einzuteilen. Ziel der Einstellungsabfragen aber war es, bewusst polarisierende Meinungen zu erzeugen sowie die Befragten zu Beginn des Interviews an die Thematik heranzuführen.

3. Ergebnisse zur Einstellung über Literalität

Die Ergebnisse der Aussagen zu den acht Statements werden im Folgenden als Gesamtsumme der Befragten und nach Unterscheidung in Mitwissende und Nicht-Mitwissende dargestellt. Diese Unterscheidung folgt der Annahme, dass Menschen, die jemanden kennen, die/der nicht ausreichend lesen und schreiben kann, möglicherweise andere Einstellungen zur Bedeutung von Literalität haben als Menschen, die bisher nicht über einen persönlichen Kontakt damit in Berührung gekommen sind. Die einzelnen Statements werden neben dieser Unterscheidung zudem auf Besonderheiten im Zusammenhang mit soziodemografischen Angaben zu Geschlecht, Alter¹, Schulabschluss² und Migrationshintergrund³ hin untersucht. Die so gefundenen Ergebnisse wurden mit Hilfe einer Regressionsanalyse überprüft, die deutlich machen sollte, ob die gefundenen Zusammenhänge auch weiterhin auf den jeweiligen Faktor (z. B. das Alter oder das Mitwissen) zurückzuführen sind, wenn die anderen Faktoren konstant gehalten werden.

Für eine Regressionsanalyse wird eine (fiktive) Referenzperson definiert, die bestimmte Merkmale hat, die in die Regressionsanalyse mit einbezogen werden sollen. Mit einbezogen wurden in diesem Fall die oben genannten soziodemografi-

- 1 Für die Ausdifferenzierung nach Alter wurden sechs Gruppen gebildet: 18 bis 29 Jahre, 30 bis 39 Jahre, 40 bis 49 Jahre, 50 bis 59 Jahre, 60 bis 69 Jahre und 70 Jahre und älter.
- 2 Der Schulabschluss wurde unterteilt in: hoher Schulabschluss (entspricht Abitur/Fachabitur), mittlerer Schulabschluss (entspricht der Mittleren Reife), niedriger Schulabschluss (entspricht Volks- oder Hauptschulabschluss) und kein Schulabschluss.
- 3 Das Vorliegen eines Migrationshintergrunds wurde dann festgestellt, wenn der/die Befragte selbst eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit hat oder im Ausland geboren wurde oder wenn ein Elternteil jemals eine andere Staatsangehörigkeit hatte oder hat bzw. im Ausland geboren wurde.

schen Merkmale: Geschlecht, Alter, Schulabschluss und Migrationshintergrund sowie das Merkmal, ob jemand Mitwissende/r ist oder nicht. Die Referenzperson für die hier durchgeführte Regressionsanalyse ist männlich, 40 bis 49 Jahre alt, ohne Migrationshintergrund, mit einem hohen Schulabschluss, der kein Mitwisser ist. Diese so definierte Person erreicht für jede Einstellungsfrage einen bestimmten Referenzwert, der zwischen 1 (entspricht der Antwort: stimme voll und ganz zu) und 4 (entspricht der Antwort: stimme gar nicht zu) liegt. Wenn nun geprüft werden soll, ob ein bestimmter Faktor (z.B. das Geschlecht) einen Einfluss auf das Antwortverhalten bei der jeweiligen Frage hat, wird einzig dieses Merkmal verändert. Anschließend werden die Werte verglichen. In Bezug auf dieses Beispiel kann also verglichen werden, ob sich die Antworten signifikant unterscheiden zwischen einem *Mann*, 40 bis 49 Jahre alt, ohne Migrationshintergrund, mit einem hohen Schulabschluss und kein Mitwissender und einer *Frau*, 40 bis 49 Jahre alt, ohne Migrationshintergrund, mit einem hohen Schulabschluss und keine Mitwissende. Wenn die Differenzen im Antwortverhalten signifikant werden, bedeutet es, dass das unterschiedliche Antwortverhalten in Teilen auf dieses Merkmal zurückzuführen ist. Auf diese Weise können dann die einzelnen Merkmale überprüft werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass der Korrelationskoeffizient R-Quadrat für jedes überprüfte Statement angibt, wieviel Prozent der Varianz im Antwortverhalten durch die einbezogenen Modellparameter aufgeklärt werden können. Das R-Quadrat hat bei den acht Statements einen Wert zwischen 0,02 und 0,09. Das bedeutet, dass nur zwischen zwei und neun Prozent des Antwortverhaltens durch die einbezogenen Parameter aufgeklärt werden können. Das angenommene Modell passt also in diesen Fällen nicht gut zu den Ergebnissen. Dies ist unter anderem darin begründet, dass die Formulierung der Fragen einen großen Interpretationsspielraum lässt und das Antwortverhalten von Einstellungsfragen sich in der Regel nicht durch einfache soziodemografische Faktoren erklären lässt. Wir haben uns entschieden, die Ergebnisse der Regressionsanalyse hier aber trotzdem zu berichten, wenn sich Signifikanzen bei einzelnen Faktoren ergeben. Die Ergebnisse müssen aber immer vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass nur wenige Prozent des Antwortverhaltens sich überhaupt mit den einbezogenen Faktoren erklären lassen. Unter den jeweiligen Statements wird auf die Ergebnisse der Regressionsanalyse eingegangen. Dabei werden bis auf die Unterscheidung in Mitwissende und Nicht-Mitwissende immer nur Ergebnisse erwähnt, die auch relevante signifikante Unterschiede erzeugt haben.

Ergänzend zu den Ergebnissen der quantitativen Teilstudie werden Passagen aus den Interviews der qualitativen Teilstudie in die Ergebnisse eingeflochten, wenn es Aussagen gibt, die thematisch den Statements zugeordnet werden können. Dies geschieht einerseits, um die Aussagen noch einmal sprachlich einzubinden und zu illustrieren, aber auch, um zu zeigen, dass die in den Statements bearbeiteten Themen durchaus eine Relevanz im Feld haben.

3.1 Statement 1: „Wenn man nicht lesen/schreiben kann, hat man keine Chance auf einen guten Job.“

Was die Befragten über die Jobaussichten von Menschen denken, die nicht lesen/schreiben können, wurde mit dem Statement „Wenn man nicht lesen/schreiben kann, hat man keine Chance auf einen guten Job“ abgefragt. Keine Chance auf einen guten Job sehen rund 93 Prozent der Befragten für Menschen, die nicht lesen/schreiben können. Lediglich sieben Prozent widersprechen diesem Statement. Nach der Unterteilung in die Gruppe der Mitwissenden und in die Gruppe von Personen, die keinen Kontakt haben zu Menschen, die erhebliche Schwierigkeiten haben beim Lesen und/oder Schreiben, zeigen sich nur geringe Differenzen (Tabelle 1). Die Regressionsanalyse bestätigt, dass das Mitwissen hier keinen signifikanten Einfluss auf die Zustimmung zu dem Statement hat.

Tabelle 1: Zustimmung zu dem Statement „Wenn man nicht lesen/schreiben kann, hat man keine Chance auf einen guten Job.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	92,6 %	90,0 %	94,1 %
stimme nicht zu	7,3 %	10,0 %	5,7 %
weiß nicht/keine Angabe	0,1 %	0,0 %	0,2 %
gesamt	100 %	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende

Spiegelt die Einschätzung der Befragten den tatsächlichen Erfolg von funktionalen Analphabet/inn/en auf dem ersten Arbeitsmarkt wider? Die leo. – Level-One Studie (leo.-Studie) von 2011 hat gezeigt, dass rund 57 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en erwerbstätig und lediglich knapp 17 Prozent arbeitslos sind (vgl. Grotluschen 2012, S. 141). Die Mehrheit von 70 Prozent der Arbeiter/innen unter den Betroffenen führt jedoch nur an- und ungelernete Tätigkeiten aus, bei den angestellten funktionalen Analphabet/inn/en haben 54 Prozent nur ausführende Tätigkeiten (vgl. a. a. O., S. 143). Berufe mit hohen körperlichen Anforderungen oder mit schriftfernen Tätigkeiten verzeichnen hohe Quoten an funktionalen Analphabete/inn/en (vgl. a. a. O., S. 146). Wenn man einen „guten Job“ also operationalisieren würde als sicher und angemessen bezahlt und mit der Perspektive, diesen Beruf auch bis zum Rentenalter ausüben zu können, dann deckt sich die Einschätzung der Befragten in der Umfeldstudie also durchaus mit den realen Verhältnissen für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Auch bei der Betrachtung der einzelnen Altersgruppen lassen sich durchschnittliche Zustimmungswerte zum Statement von 93 bis 96 Prozent feststellen. Die Gruppe der 18- bis 29-Jährigen stimmt dem Statement allerdings mit knapp 85 Prozent etwas weniger zu. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse bestätigen, dass das unterschiedliche Antwortverhalten tatsächlich in Teilen auf das Alter zurückzuführen ist. Die definierte Referenzperson erreicht in diesem Fall einen Durchschnittswert von 1,35 Punkten. Wenn nur der Faktor des Alters verändert wird, erhöht sich der Wert

um 0,35 Punkte. Personen zwischen 18 und 29 Jahren stimmen dem Statement also weniger zu.

Mit steigendem Bildungsabschluss steigt hingegen die Zustimmungsrate zum Statement. So sehen 95 Prozent aller Befragten, die einen hohen Schulabschluss haben, keine Chance auf einen guten Job, während dieses bei Befragten mit einem niedrigen Schulabschluss rund 88 Prozent sind. Auch dieser Unterschied wird durch die Regressionsanalyse bestätigt; es sind allerdings nur 0,18 Punkte Differenz auf der Skala der Regressionsanalyse, die sich durch den Schulabschluss erklären lassen. Aber auch diese Differenz ist signifikant.

Dass die Formulierung einer Einstellungsfrage sich einerseits manchmal überzogen anhört, auf der anderen Seite aber auch komprimiert die Sichtweise von Menschen widerspiegeln kann, illustriert ein Statement aus der qualitativen Umfeldstudie. Die mitwissende Person beschreibt, dass nach ihrer Ansicht Lesen und Schreiben zu können nicht nur für den Arbeitsplatz von Bedeutung ist, sondern generell für einen Menschen und sein Zurechtfinden im Leben:

„Denken Sie denn, dass es notwendig ist, dass jeder lesen und schreiben kann? Also man könnte ja auch sagen: Es gibt ja Jobs, wo man das nicht unbedingt können muss.“

„Also ich würde sagen, das ist so oder so total notwendig, einfach für's normale Leben. Auch wenn man gar nicht arbeiten würde. Ich finde, Lesen und Schreiben gehört einfach dazu für einen Menschen in der heutigen Zeit, würde ich sagen. Und das gibt es so oft, dass man was lesen müsste, man fühlt sich ja, glaube ich, total ausgegrenzt, wenn man nichts lesen kann. Überall steht ja irgendwas, überall würde man ja irgendwas hinschreiben wollen. Und ich glaube schon, dass das ganz wichtig ist. Auch für's eigene Selbstbewusstsein, auch für's eigene Leben, glaube ich, einfach so, gar nicht so direkt für die Jobs. Ich glaube, es gibt wirklich Jobs, wo man es nicht können muss. Aber, ich glaube, es holt einen irgendwo immer wieder im Leben ein. Dass es so oder so immer wichtig ist.“ (Interview 19, Abs. 66–67)

3.2 Statement 2: „Wer nicht ausreichend lesen/schreiben kann, ist selbst daran schuld.“

Die Schuld, nicht ausreichend lesen und schreiben zu können, sieht nur jede/r vierte Befragte bei den Personen selbst. Rund 74 Prozent verneinen die Aussage, dass die Schuld bei den Personen selbst liege. Bei den Mitwissenden liegt die Zustimmung zum Statement „Wer nicht ausreichend lesen/schreiben kann, ist selbst daran schuld“ bei lediglich knapp 21 Prozent, während die Zustimmung bei den Nicht-Mitwissenden bei 28 Prozent liegt (Tabelle 2). Die Regressionsanalyse bestätigt, dass ein Teil des unterschiedlichen Antwortverhaltens darauf zurückzuführen ist, ob jemand Mitwissende/r ist oder nicht. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse geben in diesem Fall einen Durchschnittswert für die Referenzperson von 2,86 an. Eine Person, die Mitwissende/r ist, bei sonst konstant gehaltenen Merkmalen, stimmt dem Statement mit 0,22 Punkten weniger zu. Eine mögliche Erklärung für die Differenz

kann darin liegen, dass den Mitwissenden die Biografie der Betroffenen und damit auch die möglichen Gründe für die geringeren Kompetenzen jenseits der vermuteten individuellen Schuld bekannt sind.

Tabelle 2: Zustimmung zu dem Statement: „Wer nicht ausreichend lesen/schreiben kann, ist selbst daran schuld.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	25,3 %	20,7 %	28,0 %
stimme nicht zu	73,6 %	78,2 %	70,9 %
weiß nicht/keine Angabe	1,1 %	1,0 %	1,1 %
gesamt	100 %	99,9 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende, Differenz der Gesamtsumme zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

Die SAPfA-Studie befragte Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen zur Eigenverantwortlichkeit von nicht ausreichenden Lese- und Schreibkompetenzen. Hier sind 45 Prozent der Arbeitnehmer/innen und 48 Prozent der Arbeitgeber/innen der Meinung, dass die Betroffenen selbst für die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verantwortlich sind (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 53). Die doch deutlich höheren Werte der SAPfA-Studie können sich daraus ergeben, dass hier nach einer *Mitschuld* gefragt wurde, während die Umfeldstudie nach *Schuld* fragte.

Bei der Zustimmung zum Statement in Abhängigkeit vom Geschlecht zeigt sich in der Gesamtsumme eine höhere Zustimmung bei den Männern. Knapp 29 Prozent der befragten Männer gegenüber etwa 22 Prozent der Frauen stimmen zu. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse bestätigen einen signifikanten Einfluss des Geschlechts. Eine Frau stimmt dem Statement mit 0,13 Punkten weniger zu. Auch wenn diese Differenz nur gering ist, lässt sich durch das Geschlecht ein Teil des Antwortverhaltens erklären. Männer sehen die Schuld also zwar eher bei den Betroffenen als Frauen, lehnen das Statement „Wer nicht ausreichend lesen/schreiben kann, ist selbst daran schuld“ aber auch mit über 70 Prozent ab.

In Bezug auf das Alter stimmt die Altersgruppe der über 70 Jahre alten Personen mit knapp 33 Prozent dem Statement am meisten zu. Auch diese Differenz kann mit der Regressionsanalyse bestätigt und das unterschiedliche Antwortverhalten damit zu einem Teil auf das Alter zurückgeführt werden: minus 0,33 Punkte beträgt die Differenz zur Referenzperson. Wer also 70 Jahre und älter ist, stimmt dem Statement stärker zu.

Wird geschaut, ob der Migrationshintergrund einen Einfluss auf das Antwortverhalten hat, so ergeben sich höhere Zustimmungswerte bei den Befragten mit Migrationshintergrund. 32 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund stimmen dem Statement zu, während es bei Personen ohne Migrationshintergrund knapp 22 Prozent sind. Auch dieser Unterschied kann mit der Regressionsanalyse bestätigt werden, die Differenz beträgt hier minus 0,27 Punkte. Eine Person mit Migrationshintergrund stimmt also eher der Aussage zu, dass die Schuld bei den Betroffenen liege. Eine mögliche Erklärung kann sein, dass Personen mit

Migrationshintergrund eine höhere Eigenverantwortlichkeit bei dem Erlernen von Lese- und Schreibkompetenzen annehmen.

Eine interviewte Person aus der qualitativen Teilstudie sieht die Schuld für nicht ausreichendes Lese- und Schreibvermögen nicht bei den Personen selbst, sondern nimmt die Gesellschaft in die Verantwortung, Bedarfe aufzudecken und den Betroffenen zur Seite zu stehen.

„Also erst mal muss der Gesellschaft klar gemacht werden, dass es viele Menschen gibt, und dass es nicht selbstverständlich ist, dass man lesen und schreiben kann. Ich bin überhaupt ein Mensch, der immer vertritt, bitte nicht den Satz: ‚Das kann jeder.‘ Das gilt für alle möglichen Sachen des Lebens, es ist nicht so. Man sollte also immer gucken, was kann jemand und wie kann man ihm das beibringen, was er vielleicht gerne möchte oder nur versteckt möchte.“ (Interview 1, Abs. 78)

3.3 Statement 3: „Man muss nicht so gut lesen/schreiben können, um gut durchs Leben zu kommen.“

Dem Statement „Man muss nicht so gut lesen/schreiben können, um gut durchs Leben zu kommen“ stimmen rund 42 Prozent aller Befragten zu. Dabei ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede bei der Aufteilung in Nicht-Mitwissende und Mitwissende (Tabelle 3). Auch die Regressionsanalyse zeigt hier keinen Einfluss des Mitwissens auf das Statement. Natürlich stellt sich auch hier die Frage, was die Befragten mit dem Terminus „gut durchs Leben zu kommen“ assoziiert haben. Im Vergleich zu den Ergebnissen der Frage, ob man auch ohne Lesen und Schreiben einen guten Job bekommen könne, kann man vermuten, dass mit „gut durchs Leben zu kommen“ in jedem Fall mehr und anderes assoziiert wird als die Jobaussichten.

Tabelle 3: Zustimmung zu dem Statement: „Man muss nicht so gut lesen/schreiben können, um gut durchs Leben zu kommen.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	41,7 %	40,9 %	42,3 %
stimme nicht zu	57,7 %	58,9 %	57,0 %
weiß nicht/keine Angabe	0,6 %	0,3 %	0,7 %
gesamt	100 %	100,1 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende, Differenz der Gesamtsumme zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

Die SAPfA-Studie hat Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen danach gefragt, ob Betroffene lesen und schreiben auch noch im Erwachsenenalter lernen sollten (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 42f.). Eine Antwortmöglichkeit war, dass die Betroffenen dies nicht unbedingt lernen müssen, wenn sie „klar kommen“, auch ohne lesen und schreiben zu können (a. a. O., S. 43). Die Ergebnisse wurden danach unterschieden, ob Betroffene im Betrieb bekannt sind oder nicht. Von

den Arbeitnehmer/inne/n, die eine betroffene Person im Betrieb haben, sprechen sich 28 Prozent für diese Antwortmöglichkeit aus. Bei den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, die in ihrem Betrieb Betroffene kennen, ist der Wert mit 17 Prozent deutlich geringer, zugleich aber höher als der Wert bei den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, die keine Betroffenen im Betrieb haben. Hier liegt der Wert bei sieben Prozent. Rund zwölf Prozent der Arbeitnehmer/innen ohne betriebsbekannte Betroffene stimmen dieser Antwortmöglichkeit zu. Da die Fragestellungen nicht identisch sind, ist ein direkter Vergleich nicht zu ziehen, allerdings wird in beiden Statements deutlich, dass Lesen und Schreiben zu können nicht von allen Menschen als Bedingung für ein gutes Leben angesehen wird.

Von der Gruppe der Personen in der Umfeldstudie, die 70 Jahre und älter sind, stimmen rund 48 Prozent zu, dass man gut durchs Leben kommt, auch ohne gut Lesen und Schreiben zu können. Dies ist der höchste Zustimmungswert in einer Altersgruppe. Das unterschiedliche Antwortverhalten kann zum Teil auf das Alter zurückgeführt werden, wie die Regressionsanalyse bestätigt. Der Durchschnittswert der Referenzperson liegt in diesem Fall bei 2,61 und ein Mann mit hohem Schulabschluss, ohne Migrationshintergrund, kein Mitwissender, aber 70 Jahre und älter, stimmt dem Statement mit 0,20 Punkten eher zu. Die älteren Befragten empfinden vielleicht im Rückblick, dass ein Leben auch ohne gute Lese- und Schreibkompetenzen zu bewältigen sei. Möglicherweise waren die gesellschaftlichen Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenzen in dieser Altersgruppe nicht so hoch, wie sie es heute sind.

Ein weiterer Teil des unterschiedlichen Antwortverhaltens kann auch auf den Schulabschluss zurückgeführt werden. Mit 0,25 Punkten Differenz stimmen Personen mit niedrigem Schulabschluss diesem Statement signifikant häufiger zu.

Auch in den Interviews wurde thematisiert, dass es nicht unbedingt nötig sei, gut Lesen und Schreiben zu können, um gut durchs Leben zu kommen. Der Interviewpartner verweist hier auch auf die Hilfe des Umfelds, das es den Personen erleichtert, den Alltag zu bewältigen:

„Ich sage ja, zum großen Teil kommt man durch's Leben heute, auch ohne Lesen und Schreiben zu können. Wenn man sagt, wenn ich irgendwo hin muss, ich weiß, wo die Sachen sind, was ich brauche, ich weiß, wo die Ämter und Behörden sind, wo ich hin muss. Nur wenn er Schreiben kriegt, muss er halt jemanden haben, der es ihm vorliest. Der ihm eben sagt: ‚Das steht da und da und dann musst du da sein.‘ Und dann sieht er zu, dass er da hingehet, und alles andere erzählen die Leute ihm dann schon.“ (Interview 9, Abs. 22)

3.4 Statement 4: „Lesen und Schreiben sind die Grundbedingung, unsere Welt zu verstehen.“

„Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ ist der Titel der Öffentlichkeitskampagne des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die bis Mitte 2015 aktuell war. Schon im gewählten Slogan wird deutlich, dass der Erwerb ausreichender Lese- und Schreibkompetenzen als sehr bedeutend für die grundsätzliche Partizipation an der Gesellschaft erachtet wird. Wie denkt jedoch die Hamburger Bevölkerung über die Bedeutung von Lesen und Schreiben für die persönliche Erschließung der Welt? Rund 89 Prozent aller Befragten stimmen dem Statement „Lesen und Schreiben sind die Grundbedingung, unsere Welt zu verstehen“ zu. Lediglich elf Prozent stimmen dem nicht zu. Zwischen den Gruppen der Nicht-Mitwissenden und den Mitwissenden herrscht Einigkeit in Bezug auf die Zustimmung und Ablehnung des Statements. Knapp 89 Prozent der Mitwissenden und etwas über 88 Prozent der Nicht-Mitwissenden stimmen zu (Tabelle 4). Dass das Mitwissen keinen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten hat, bestätigen die Ergebnisse der Regressionsanalyse. Die Kampagne griff demnach einen Umstand auf, dessen Relevanz auch in der Bevölkerung unstrittig zu sein scheint.

Tabelle 4: Zustimmung zu dem Statement: „Lesen und Schreiben sind die Grundbedingung, unsere Welt zu verstehen.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	88,5 %	88,8 %	88,3 %
stimme nicht zu	11,5 %	11,1 %	11,7 %
weiß nicht/keine Angabe	0,1 %	0,1 %	0,1 %
gesamt	100,1 %	100 %	100,1 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende, Differenz der Gesamtsumme zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

Wiederum sind es die jüngste und die älteste Altersgruppe, die sich in den Zustimmungswerten unterscheiden. Die Gruppe der 18- bis 29-Jährigen stimmt dem Statement nicht in so hohem Maße zu, wie dies bei den anderen Altersgruppen der Fall ist. Rund 82 Prozent der jüngsten Altersgruppe stimmen zu, während 93 Prozent der über 70-Jährigen dem Statement zustimmen. Die Unterschiede sind signifikant, das bestätigt auch die Regressionsanalyse. Der Durchschnittswert der Referenzperson liegt in diesem Fall bei 1,50. Ist es das Alter, das die jüngere Altersgruppe dazu veranlasst, Lesen und Schreiben als weniger wichtig anzusehen? Oder sind es die Bedingungen, unter denen sie leben, die ausschlaggebend sind? Die Frage nach dem Alters- oder einem Kohorteneffekt kann mit den Ergebnissen unserer Studie nicht beantwortet werden.

Die Notwendigkeit von Lesen und Schreiben für die demokratische Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen wird von einer interviewten Person besonders hervorgehoben.

„Halten Sie es denn persönlich für wichtig, dass jeder lesen und schreiben kann?“

„Ich finde das total wichtig. Also, um überhaupt demokratisch teilhaben zu können, so funktioniert ja unsere Gesellschaft, muss ich lesen können und muss auch schreiben können, also, ich muss die Informationen, die für mein Leben wichtig sind, erfassen können und muss mich auch ausdrücken können.“ (Interview 25, Abs. 95–96)

3.5 Statement 5: „Ohne Lesen/Schreiben hat man keinen Zugang zu Kunst und Kultur.“

Das am meisten kontroverse Meinungsbild erbrachte das Statement „Ohne Lesen/Schreiben hat man keinen Zugang zu Kunst und Kultur“. Eine knappe Mehrheit von rund 51 Prozent aller Befragten stimmt diesem Statement zu. Diese knappe zustimmende Mehrheit zeigt sich auch bei den Nicht-Mitwissenden mit rund 53 Prozent. Bei den Mitwissenden stimmen rund 48 Prozent zu (Tabelle 5). Die Regressionsanalyse zeigt allerdings, dass das Mitwissen hier kein relevanter Faktor ist, um Unterschiede in der Einstellung zu diesem Statement zu erklären.

Gerade bei diesem Statement stellt sich die Frage, wie es von den Befragten verstanden wurde und was sie unter Kunst und Kultur verstehen. Wird mit Kunst und Kultur eher die sogenannte „Hochkultur“ assoziiert, also eine Kultur der meinungsbestimmenden Eliten, oder wird darunter von den Befragten „Alltagskultur“ verstanden? Möglicherweise würde das Statement anders ausfallen, wenn die Assoziationsebene klarer definiert gewesen wäre.

Tabelle 5: Zustimmung zu dem Statement: „Ohne Lesen/Schreiben hat man keinen Zugang zu Kunst und Kultur.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	51,1 %	48,3 %	52,8 %
stimme nicht zu	48,4 %	51,4 %	46,7 %
weiß nicht/keine Angabe	0,5 %	0,3 %	0,5 %
gesamt	100 %	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende

Die Ausgeglichenheit der Werte und damit die differente Meinung der Bevölkerung zu diesem Statement zieht sich durch fast alle untersuchten soziodemografischen Angaben. Schaut man sich die Zustimmungsraten differenziert nach dem Schulabschluss an, sind keine nennenswerten Abweichungen zu sehen. Unabhängig davon, ob die Personen einen hohen oder niedrigen Schulabschluss haben, liegen die Zustimmungsraten um die 50 Prozent. Eine bedeutende Abweichung findet sich jedoch in den beiden ältesten und der jüngsten Altersgruppe. Nur rund 35 Prozent der 18- bis 29-Jährigen stimmen dem Statement zu. Hingegen stimmen mehr als 68 Prozent der Personen, die 70 Jahre oder älter sind, und immer noch rund 61 Prozent der 60

bis 69 Jahre alten Befragten dem Statement zu. Auch die Regressionsanalyse bestätigt, dass das Alter einen signifikanten Einfluss auf die Zustimmung zum Statement hat. Als eine Analysekategorie ist also in diesem Fall das Alter, bzw. hier auch die Generation, mit einzubeziehen. Möglicherweise wird mit Kunst und Kultur in verschiedenen Altersstufen Unterschiedliches assoziiert. Die Regressionsanalyse zeigt auch einen signifikanten Unterschied bei Personen mit Migrationshintergrund. Menschen mit Migrationshintergrund stimmen dem Statement eher zu als Menschen ohne Migrationshintergrund. Zu vermuten ist als Ursache auch hier ein different ausgelegter Kunst- und Kulturbegriff.

3.6 Statement 6: „Menschen, die nicht lesen/schreiben können, müsste man zwingen, es zu lernen.“

Die Angebote der Erwachsenenbildung basieren in der Regel auf der Freiwilligkeit der Teilnehmenden. Und es ist ein bedeutendes Merkmal der Erwachsenenbildung gegenüber der Schule oder der Berufsausbildung, dass das Prinzip der Freiwilligkeit sich durchzieht. Auch der Besuch eines Lese- und Schreibkurses geschieht auf der Basis der Freiwilligkeit. Durchbrochen wird die Logik der Freiwilligkeit, wenn der Besuch eines Lese- und Schreibkurses auf Anordnung des Arbeitsamtes geschieht oder bei den Integrationskursen, an denen eine Teilnahme obligatorisch ist. Dennoch stimmen rund 30 Prozent der Befragten dem Statement „Menschen, die nicht lesen/schreiben können, müsste man zwingen, es zu lernen“ zu. Von den Nicht-Mitwissenden stimmen rund 31 Prozent zu. Nur gering verändert ist das Bild bei den Mitwissenden. Hier stimmen mit rund 27 Prozent etwas weniger Personen zu (Tabelle 6). Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen aber, dass das Mitwissen kein relevanter Faktor ist, um Differenzen in den Zustimmungswerten zu erklären. Wenn also alle anderen Faktoren mit Hilfe der Regressionsanalyse konstant gehalten werden und nur der Faktor „Mitwissen“ verändert wird, ändert sich der Durchschnittswert der Referenzperson nicht signifikant.

Tabelle 6: Zustimmung zu dem Statement: „Menschen, die nicht lesen/schreiben können, müsste man zwingen, es zu lernen.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	29,9 %	27,4 %	31,3 %
stimme nicht zu	69,4 %	71,9 %	67,9 %
weiß nicht/keine Angabe	0,7 %	0,7 %	0,8 %
gesamt	100 %	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende

Ob die befragte Person einen Migrationshintergrund hat oder nicht, ist ein Kriterium für die Höhe des Zustimmungswertes. In der Gesamtsumme befürworten rund 37 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund verpflichtende Maßnahmen, damit Betroffene lesen und schreiben lernen. Dies ist nur bei etwa 27 Prozent der

Befragten ohne Migrationshintergrund der Fall. Die Signifikanz des Unterschiedes und die Relevanz des Migrationshintergrundes bei diesem Statement werden durch die Regressionsanalyse bestätigt. Der Durchschnittswert der Referenzperson liegt hier bei 3,03. Eine Person mit Migrationshintergrund stimmt dem Statement mit 0,32 Punkten mehr zu als eine Person ohne Migrationshintergrund. Eine mögliche Erklärung könnten die eigenen Erfahrungen mit dem Erwerb der deutschen Sprache geben. Wenn Menschen nach Deutschland eingewandert sind und die Erfahrung gemacht haben, einen Integrationskurs besuchen zu müssen, würden sie dieses Vorgehen vielleicht auch für andere eher befürworten. Wobei auch hier festzuhalten ist, dass über 60 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund einen Zwang ablehnen. Aber auch andere Merkmale zeigen bei dem Ergebnis der Regressionsanalyse Signifikanz. So hat offenbar wiederum das Alter einen Einfluss. Die Gruppe der über 70-Jährigen stimmt dem Statement mit einer Differenz von 0,32 Punkten stärker zu als die Referenzperson. Und auch ein niedriger Schulabschluss führt mit einer Differenz von 0,21 Punkten dazu, dass dem Statement eher zugestimmt wird.

3.7 Statement 7: „Menschen, die nicht lesen/schreiben können, sind wahrscheinlich ziemlich dumm.“

Dem sehr deutlich formulierten Statement „Menschen, die nicht lesen/schreiben können, sind wahrscheinlich ziemlich dumm“ verweigert der Großteil der befragten Hamburger/innen die Zustimmung. Rund 93 Prozent halten Menschen, die nicht lesen und schreiben können, nicht für dumm. Dass Menschen ohne Lese- und Schreibkompetenzen dumm seien, behaupten nur etwa fünf Prozent der Befragten. Zwischen Mitwissenden und Nicht-Mitwissenden lassen sich nur geringe Unterschiede feststellen (Tabelle 7). Diese sind auch nach den Ergebnissen der Regressionsanalyse zwar gering, aber signifikant. Die Referenzperson hat in diesem Fall einen Durchschnittswert von 3,54. Eine Differenz von 0,11 Punkten lässt sich durch den Faktor des Mitwissens erklären.

Tabelle 7: Zustimmung zu dem Statement: „Menschen, die nicht lesen/schreiben können, sind wahrscheinlich ziemlich dumm.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	5,4 %	3,7 %	6,4 %
stimme nicht zu	93,4 %	95,2 %	92,3 %
weiß nicht/keine Angabe	1,2 %	1,0 %	1,4 %
gesamt	100 %	99,9 %	100,1 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende, Differenz der Gesamtsumme zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

Da das Statement sehr drastisch formuliert ist, muss mit einbezogen werden, dass im Antwortverhalten der Befragten auch der Faktor der „sozialen Erwünschtheit“ mit eingerechnet werden muss. Es ist also durchaus möglich, dass jemand diesem Statement in einer öffentlichen Befragung nicht zustimmt, auch wenn die

Person möglicherweise anders darüber denkt. Die Deutlichkeit aber, mit der die Befragten das Statement ablehnen, kann auch Ausdruck eines differenzierten Problembewusstseins sein und als ein Hinweis dafür stehen, dass in der Bevölkerung das Wissen darüber, dass funktionaler Analphabetismus nichts mit der Intelligenz der Person zu tun hat, offenbar verbreitet ist.

Es ist wiederum das Alter, das als Faktor herangezogen werden kann, wenn es um ein unterschiedliches Antwortverhalten geht. Die Altersgruppe der Personen, die 70 Jahre und älter sind, sticht als einzige Gruppe aus den Ergebnissen heraus. Hier ist knapp jede zehnte Person der Ansicht, dass die Betroffenen ziemlich dumm sein müssen. Ein immerhin doppelt so hoher Wert wie der Durchschnitt. Das Ergebnis wird durch die Regressionsanalyse bestätigt. Eine Person, die 70 Jahre und älter ist, stimmt dem Statement mit 0,20 Punkten im Durchschnitt signifikant stärker zu.

Zwar ist dieses Statement sehr deutlich formuliert, aber es wird doch häufig von Betroffenen ins Spiel gebracht, wenn es um die Schwierigkeit geht zuzugeben, dass man nicht gut lesen und schreiben kann. Das Meinungsbild zu diesem Statement könnte also eine gewisse Entlastung bringen in der Hinsicht, dass die öffentliche Meinung über die Betroffenen weniger persönlich diskreditierend ist als bisher angenommen.

In einem Interview antizipiert ein Mitwissender die angenommene negative Meinung der Öffentlichkeit. Er hat als Mitwissender eine sehr beschützende Rolle gegenüber der Betroffenen eingenommen, um sie nicht der angenommenen negativen Meinung der Gesellschaft auszusetzen:

„Das geht keinen was an. Warum, wozu soll man das auch an die große Glocke hängen? Und wenn sie wieder unterwegs war und sie hatte irgendwie Schwierigkeiten oder so, dann habe ich zu ihr gesagt: ‚Ja, dann mach, zieh das Ding durch mit verkehrte Brille oder irgendwas, ne. Ist doch Wurst. Wen geht das was an.‘ Ist ja heutzutage so, wer nicht lesen und schreiben kann, der ist gleichbedeutend mit doof oder irgendwie, so ungefähr.“ (Interview 6, Abs. 30)

3.8 Statement 8: „Wer in Deutschland eine Schule besucht hat, müsste eigentlich auch lesen/schreiben können.“

Lesen und Schreiben werden in Deutschland vor allem in der Schule erlernt. Nahezu in jedem Unterrichtsfach werden Lese- und Schreibkompetenzen eingefordert. In der Regel verlassen die Schüler/innen die Schule mit einem zertifizierten Abschluss, der ihnen zumindest mittelbar bescheinigt, dass sie diese Kompetenzen im ausreichenden Maße erworben haben. Lediglich rund fünf Prozent der Gesamtbevölkerung verlassen die Schule, ohne einen Abschluss erworben zu haben (vgl. Grotlüschen und Sondag 2012, S. 230). Das Statement „Wer in Deutschland eine Schule besucht hat, müsste eigentlich auch lesen/schreiben können“ nimmt darauf Bezug. Nun ist in dem Statement keine Rede von einem Schulabschluss, aber der Besuch einer Schule impliziert, dass Lesen und Schreiben dort erfolgreich vermittelt wurden. Rund 85 Prozent aller Befragten stimmen dem Statement zu, während etwa 14 Prozent nicht davon ausgehen, dass der Schulbesuch in Deutschland gleichbedeutend da-

mit ist, lesen und schreiben zu können. Bei den Nicht-Mitwissenden stimmen etwas mehr als 88 Prozent dem Statement zu, von den Mitwissenden nur rund 80 Prozent (Tabelle 8).

Tabelle 8: Zustimmung zu dem Statement: „Wer in Deutschland eine Schule besucht hat, müsste eigentlich auch lesen/schreiben können.“

	Bevölkerung insgesamt	Mitwissende	Nicht-Mitwissende
stimme zu	85,2 %	80,2 %	88,1 %
stimme nicht zu	14,4 %	19,4 %	11,4 %
weiß nicht/keine Angabe	0,4 %	0,4 %	0,5 %
gesamt	100 %	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Befragte, davon 562 Mitwissende und 949 Nicht-Mitwissende

Die Regressionsanalyse bestätigt den Einfluss des Faktors „Mitwissen“. Die Referenzperson erreicht einen Durchschnittswert von 1,60. Durch das Mitwissen können 0,20 Punkte Differenz erklärt werden. Es könnte also durchaus die Kenntnis der Biografie der betroffenen Person eine Rolle für diesen Unterschied spielen.

Nach der Veröffentlichung der leo.-Studie war es eine der häufigsten Fragen, die gestellt wurden: „Wie kann jemand funktionale/r Analphabet/in sein und trotzdem einen Schulabschluss haben?“ Die Ergebnisse einer Regressionsanalyse mit den Daten der leo.-Studie haben gezeigt, dass der Schulabschluss einen Anteil der Kompetenzunterschiede voraussagt. Von den funktionalen Analphabet/inn/en haben nur etwa 19 Prozent keinen Schulabschluss, über einen Hauptschulabschluss verfügen etwa 48 Prozent, 19 Prozent haben die Mittlere Reife und etwa zwölf Prozent das Abitur (vgl. Grotlüschen, Riekmann und Buddeberg 2012, S. 29). Der Prozentsatz der Abiturient/inn/en erklärt sich vor allem durch im Ausland erworbene Abschlüsse und einem anschließenden Wohnortwechsel nach Deutschland.

Viel zu wenig einbezogen werden auch Ergebnisse zum Kompetenzverlust nach Schulabschluss. So kann es sein, dass eine Person die eigenen Lese- und Schreibkompetenzen seit Jahrzehnten nicht benutzt hat, wenn er oder sie in einem schriftfernen Beruf arbeitet. Dann gehen Kompetenzen auch verloren (vgl. Woelfel u. a. 2011).

Die Unterscheidung der Befragten nach ihrem Alter zeigt wiederum, dass die Altersgruppe der über 70-Jährigen eher eine andere Meinung als die anderen Altersgruppen vertritt. Dem Statement stimmen knapp 93 Prozent der befragten Personen zu, die 70 Jahre oder älter sind. Diese Differenz ist nach dem Ergebnis der Regressionsanalyse ebenso signifikant wie die Differenz der Zustimmung bei Personen mit Migrationshintergrund. Der Wert bei der ältesten Altersgruppe sinkt gegenüber der Referenzperson um 0,38 und bei den Menschen mit Migrationshintergrund um 0,25 Punkte. Das bedeutet, die Personen, die 70 Jahre und älter sind, stimmen aufgrund ihres Alters dem Statement stärker zu und auch der Migrationshintergrund hat einen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten und führt dazu, dass dem Statement eher zugestimmt wird.

Auf den Aspekt des Schulbesuchs wird auch in der qualitativen Studie Bezug genommen. Die Interviewpartnerin fragt sich hier, wie es sein kann, dass jemand, ohne richtig lesen und schreiben zu können, durch die Schule kommt.

„Aber sonst auch, ich weiß nicht, vielleicht hat man das auch nicht richtig geglaubt, weil man halt in Deutschland lebt und nicht unbedingt davon ausgeht, wenn jemand in die Schule geht und dann, der wirklich nicht lesen und schreiben kann. Also wenn jemand bis zur 9. Klasse irgendwie, das muss ja auch schon, es gab ja andere Leute, die in Mathe eine Fünf hatten und deswegen sitzen geblieben sind. Und sie ist ohne Lesen und Schreiben durchgekommen, das ist dann schon irgendwie so – Fragezeichen.“ (Interview 22, Abs. 91)

4. Fazit

Es ist für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen nicht unbedeutend, wie die öffentliche Meinung zu ihren Schwierigkeiten ist. Entsprechend der von Journalist/inn/en angenommenen öffentlichen Meinung wird in Zeitungsartikeln über Menschen berichtet und die Öffentlichkeit informiert. Damit wird wiederum Einfluss auf die öffentliche Meinung genommen. Es ist ein Kreislauf. Die Ergebnisse der Einstellungsfragen der Umfeldstudie zeigen nun insgesamt ein durchaus ermutigendes Bild. Die weitaus meisten Personen halten Betroffene weder für dumm, noch würden sie ihnen die individuelle Schuld für die geringen Lese- und Schreibkompetenzen zuschreiben. Die Mehrheit der Hamburger Bevölkerung ist auch nicht der Meinung, dass man ohne Lesen und Schreiben kein gutes Leben führen könne oder keinen Zugang zu Kunst oder Kultur habe. Diese Ergebnisse lassen sich aber eben nur auf die Hamburger Bevölkerung zurückführen und können nur vorsichtig interpretiert werden, wenn es um die öffentliche Meinung der erwachsenen Gesamtbevölkerung in Deutschland geht.

Auch wenn durch eine Regressionsanalyse nur wenige prozentuale Anteile des Antwortverhaltens aufgeklärt werden können, ergeben sich aus den Ergebnissen einige Hinweise. Menschen, die 70 Jahre und älter sind, scheinen ein negativeres Bild von Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu haben als die anderen Altersgruppen. Das stärkere Vorhandensein von Vorurteilen bei älteren Menschen gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen wird auch durch andere Untersuchungen bestätigt (vgl. Zick, Küpper und Hövermann 2011, S. 90–94). Was aber bedeutet das? Und wie begegnet man diesem Phänomen? Eine Konsequenz könnte sein, dass sich Aufklärungskampagnen insbesondere an ältere Menschen richten und dass Betroffene sich bewusst sein sollten, dass die Meinungen dieser Altersgruppe in der Bevölkerung nicht dominant sind.

Interessanterweise hat der Faktor, ob eine Person jemanden mit geringen Lese- und Schreibschwierigkeiten kennt, nicht immer einen Einfluss auf die Statements. Das „Mitwissende/r-Sein“ ist also nicht dominant gegenüber dem Einfluss von anderen Faktoren. Dies macht deutlich, dass sich die Meinung zu dem Thema Literalität nicht nur dadurch bildet, dass man jemanden kennt, der Lese- und Schreibschwierigkeiten hat.

Insgesamt hat es sich gelohnt, Einstellungsfragen zu Literalität in einer repräsentativen Untersuchung zu stellen, um einen Teil der antizipierten öffentlichen Meinung differenziert darstellen zu können. Die Befragung war explorativ und die Ergebnisse zeigen, dass die Fragen zu viel Interpretationsspielraum lassen. Bei einer Folgeuntersuchung wäre es also geboten, stärker an den Formulierungen zu arbeiten. Festgehalten werden kann aber mit diesen Ergebnissen bereits, dass die öffentliche Meinung über die Bedeutung von Literalität und die Menschen, die geringere Lese- und Schreibkompetenzen haben, nicht immer eindeutig und vor allem nicht eindeutig negativ ist, wie möglicherweise vorher angenommen wurde. Dies lässt sich durch die Ergebnisse bereits gut illustrieren.

Literatur

- Basche, Tatjana (2007): Öffentliche Meinung und Analphabetismus – Eine Untersuchung zum verdeckten Außenseitertum in der Gesellschaft. Magisterarbeit. Mainz.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Goffman, Erving (2003): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 137–165.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Sondag, Christoph (2012): Literalität, Schulabschluss und Schulerleben. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 227–253.
- Six, Bernd (2014): Einstellung. In: Markus Antonius Wirtz (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Steiten, Ulrich (2014): Literalität und Stigma. In: Hessische Blätter für Volksbildung 64, H. 2, S. 125–135.
- Woelfel, Oliver; Bernhard, Christoph; Kleinert, Corinna; Heineck, Guido (2011): Grundkompetenzen von Erwachsenen: Gelernt ist gelernt? IAB Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0511.pdf>, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen: eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf>, zuletzt geprüft am 26.02.2016.

Informationskampagnen und ihre Bekanntheit unter Erwachsenen

Klaus Buddeberg, Sophie Veitz

1. Einleitung

Im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung gab bzw. gibt es bereits mehrere bundesweite Informationskampagnen und verschiedene Kampagnen auf Ebene der Bundesländer. Die drei bundesweiten Kampagnen stehen im Fokus dieses Beitrags. Die älteste ist die nach wie vor recht bekannte Kampagne „Schreib Dich nicht ab!“ des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V., von der insbesondere der „Lagerarbeiter“-Spot populär wurde. Im Rahmen der *Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung* wurde die BMBF-Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ konzipiert und mit mehreren Spots ausgestrahlt. Im Zuge der sich nun anschließenden *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* wurde zwar am Slogan „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ festgehalten, die Kampagne wurde jedoch mit einem neuen TV- und Kino-Spot sowie Plakat- und Flyermotiven unter dem Motto „Nur Mut! Der nächste Schritt lohnt sich“ (im Folgenden „Nur Mut!-Kampagne“) ergänzt, die die bisherigen Motive ablösen.

Die Umfeldstudie (Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten) erhob sowohl im qualitativen wie im quantitativen Studienteil die Bekanntheit von zwei dieser Kampagnen („Lagerarbeiter“ und „Mein Schlüssel zur Welt“). Dieser Beitrag stellt zunächst die Relevanz von Informationskampagnen heraus, die durch Informationsdefizite hinsichtlich Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Grundbildung in der Bevölkerung sichtbar werden. Dies lässt sich aus der Datenlage der Umfeldstudie ableiten (Kapitel 2). Anschließend werden Schlüsselkomponenten von Literalitätskampagnen und von darin eingebetteten Medienkampagnen dargestellt (Kapitel 3), bevor die Ergebnisse der Umfeldstudie auf die genannten drei Kampagnen bezogen werden (Kapitel 4).¹

Im Fokus stehen dabei die Medien- bzw. Informationskampagnen und nicht die gesamte Kampagne, die neben den Medieninformationen auch diverse (fach-)öffentliche Veranstaltungen umfasst.

2. Relevanz von Kampagnen

Die Zielrichtung der aktuellen Kampagne („Nur Mut! Der nächste Schritt lohnt sich“) wird auf dem Internetauftritt der Kampagne beschrieben:

„Als Erwachsener nicht richtig lesen und schreiben zu können, ist in Deutschland immer noch ein Tabu. Mit der Kampagne ‚Nur Mut! Der

1 Die aktuellen Kampagnenmedien der „Nur Mut! Der nächste Schritt lohnt sich“-Kampagne wurden erst im Verlauf der Umfeldstudie entworfen. Aussagen zu dieser Kampagne basieren demzufolge nicht auf dem Datenmaterial der Studie.

nächste Schritt lohnt sich.⁴ werden Betroffene und ihr Umfeld ermutigt, Hilfe zu suchen. (...) Die Kampagne will möglichst viele Menschen sensibilisieren und über Möglichkeiten informieren, im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben zu lernen. (...) Um Interessierten Wege zur Unterstützung aufzuzeigen, vermittelt die Kampagne die Nummer des ‚ALFA-Telefons‘, einem kostenlosen Service des Bundesverbandes für Alphabetisierung und Grundbildung e. V.“ (Kampagnenwebseite: www.mein-schlüssel-zur-welt.de/de/980.php)

Die genannten Funktionen lassen sich also zusammenfassen unter den Aspekten: Enttabuisierung, Ermutigung, Sensibilisierung, Aufzeigen von Unterstützungswegen und Information. Die Bedeutung insbesondere von Informationsvermittlung lässt sich empirisch durch Ergebnisse verschiedener Studien untermauern. Mehreren Millionen Erwachsenen in Deutschland, die laut PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, vgl. Zabal u.a. 2013, S. 42) oder der leo. – Level-One Studie (leo.-Studie, vgl. Grotluschen, Riekmann und Buddeberg 2012, S. 20) Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, stehen bekanntermaßen nur sehr wenige Teilnehmende an Angeboten der nonformalen Grundbildung gegenüber (vgl. Huntemann und Reichart 2015, S. 30). Hier ist die Frage der Erreichbarkeit offenkundig. Potenzielle Teilnehmende von Grundbildungsangeboten sind in soziale Netzwerke eingebunden, die im Sinne einer doppelten Adressierung (vgl. Grotluschen, Riekmann und Buddeberg 2014, S. 119f.) über das Umfeld prinzipiell adressierbar sein dürften. Damit Personen aus dem Umfeld Betroffene auf Lernmöglichkeiten hinweisen können, bedarf es Informationen über Angebote.

Wie die Ergebnisse der Umfeldstudie zeigen, ist das Wissen darüber, dass es Kurse gibt, in der Hamburger Bevölkerung weit verbreitet. 95 Prozent der Erwachsenen wissen, dass es Kurse für Erwachsene gibt, in denen Lesen und Schreiben gelernt werden kann, weniger bekannt sind hingegen das ALFA-Telefon und das Lernportal „ich-will-lernen.de“ (Tabelle 1).

Tabelle 1: Bekanntheit von Informations- und Unterstützungsmöglichkeiten unter Erwachsenen allgemein und unter Mitwissenden

	Anteil der Erwachsenen insgesamt	Anteil der Mitwissenden
Kurse für Erwachsene	95,3 %	9,2 %
ALFA-Telefon ¹	23,5 %	25,9 %
Internetportal „ ich-will-lernen.de “	13,1 %	14,8 %

¹ Das ALFA-Telefon ist die kostenlose Hotline des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Es bietet unter der Rufnummer 0800/53334455 anonyme Beratung für Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten und ihre Angehörigen. Das Portal des Deutschen Volkshochschul-Verbands e. V. „ich-will-lernen.de“ ist das größte offene Lernportal für Grundbildung in Deutschland. Das BMBF-geförderte Portal wurde von Expertinnen und Experten entwickelt und steht Lernenden und Weiterbildungseinrichtungen kostenlos zur Verfügung. Bei der Erfassung der Bekanntheit des ALFA-Telefons und des Online-Portals wurde gefragt, ob das ALFA-Telefon bzw. das Online-Portal zumindest dem Namen nach bekannt seien, es wurde also nicht nach der tatsächlichen Nutzung gefragt.

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg, davon n=562 Mitwissende

Allerdings weisen lediglich rund 20 Prozent der Mitwissenden die betroffene Person auch auf ein Angebot hin. Ein wichtiger Grund hierfür lautet: Fast zwei Drittel der Mitwissenden machen keine Kursempfehlung, weil sie nach eigener Aussage zu wenig über die Möglichkeiten wissen (vgl. Buddeberg 2015, S. 223). Die allgemeine Bekanntheit über das Vorhandensein von Alphabetisierungskursen reicht offenbar nicht aus, um die Unsicherheit, Betroffene auf Lernmöglichkeiten hinzuweisen, zu überwinden. Dies weist auf die Sinnhaftigkeit von Informationskampagnen für Mitwissende hin, in denen konkrete Informationen vermittelt werden. Das bedeutet nicht, dass sich Informationskampagnen ausschließlich auf die Vermittlung in non-formales Lernen beschränken sollten. Zum einen existieren zahlreiche weitere – auch informelle – Lernmöglichkeiten (vgl. den Beitrag zu Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld in diesem Band). Zum anderen verfolgt die aktuelle Medienkampagne „Nur Mut!“ auch das erklärte Ziel der Enttabuisierung und Sensibilisierung. Dennoch lässt sich festhalten: Konkrete Hinweise über Informations- und Unterstützungsmöglichkeiten, wie das ALFA-Telefon, sind für eine effiziente Kampagne unverzichtbar.

3. Erfolgskriterien und Gelingensbedingungen von Literalitätskampagnen

Bei der Implementierung von Kampagnen ist zu beachten, dass hier nicht einfach das Prinzip „Je mehr, desto besser“ gilt. Es stellen sich Fragen nach den zugrunde liegenden Qualitätskriterien. Was müssen Kampagnen leisten, damit sie etwas bewirken? Dass die Einführung von Literalitätskampagnen ein komplexes Unterfangen darstellt, das in seinem Anspruch oft unterschätzt und mit überambitionierten Zielen ausgestattet wird, verdeutlicht Ulrike Hanemann in ihrer im Kontext des UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) durchgeführten Studie „The Evolution and Impact of Literacy Campaigns and Programmes 2000–2014“ (vgl. Hanemann 2015). In der Studie analysiert die Autorin weltweit Literalitätskampagnen und -programme für Erwachsene aus den Jahren 2000–2014 und beschreibt globale Trendlinien. Die Studie verfolgt dabei eine globale Perspektive mit besonderem Fokus auf die Situation in sogenannten Entwicklungsländern und in Schwellenländern. Die dortige Situation unterscheidet sich hinsichtlich der Literalität grundlegend von der Sachlage in europäischen Ländern, denn in Entwicklungsländern ist von einem hohen Ausmaß an totalem Analphabetismus auszugehen, während die Situation in Europa vornehmlich durch funktionalen Analphabetismus gekennzeichnet ist (vgl. Egloff u. a. 2011, S. 13f.). Zudem betrachtet Hanemann jeweils gesamte Kampagnen einschließlich der umfassenden Untersuchung der politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Der hier vorliegende Beitrag hingegen wird sich zuvorderst auf den Teilaspekt von Medienkampagnen (*awareness rising*) beziehen.

Das von Hanemann entwickelte Referenzsystem, welches verschiedene Rahmenbedingungen bei der erfolgreichen Organisation von Literalitätskampagnen beschreibt, ist in drei Dimensionen (*enabling environments, supporting structures, teaching learning process*) zusammengefasst. Diese Dimensionen bilden den Lehr-Lern-Prozess, die Unterstützungsstrukturen sowie den weiteren Kontext ab (vgl.

Hanemann 2015, S. 14). Als eines unter diversen Elementen zählen dazu auch Medienkampagnen (*media campaigns*). Medienkampagnen sind somit ein einzelner Baustein, der in ein vielschichtiges Beziehungsgeflecht eingebunden ist. Viele Einflussfaktoren tragen dazu bei, dass Informations- und Medienkampagnen als gelungen bezeichnet werden können. Aus dem Referenzsystem extrahiert Hanemann zehn Erfolgsindikatoren, anhand derer die Analyse globaler Trends und Schlüsselfaktoren von nationalen Literalitätskampagnen und -programmen erfolgt. Dies sind unter anderem die Dauer von Kampagnen, die Zahl der nicht-literalisierten Erwachsenen, die gezielt durch die Kampagne oder Programme angesprochen werden, Budgets und Hauptfinanzierungsquellen, politische Programme und gesetzgebende Maßnahmen, soziale Mobilisierung, Beteiligungssysteme und Kooperationsvereinbarungen, die Inklusivität der Kampagnen, Professionalisierung, Didaktik, Methoden und Lehrmaterialien, Monitoring- und Evaluationssysteme sowie die Kontinuität der Lernmöglichkeiten (vgl. a. a. O., S. 5, 13). Zusammenfassend beschreibt Hanemann folgende Schlüsselfaktoren für erfolgreiche Literalitätskampagnen: politischer Wille, die organisatorische Struktur, sorgfältige Planung, angemessene finanzielle Unterstützung, ehrenamtliche Tätigkeit und einen reibungslosen Übergang in langfristige Literalitätsprogramme (vgl. a. a. O., S. 6).

Um diese sehr umfassenden Faktoren von Kampagnen allgemein auf den Bereich der Informations- und Medienkampagnen herunterzubrechen, bietet es sich an, die Empfehlungen des „European Literacy Policy Network“ (ELINET) heranzuziehen, die sich in weiten Teilen auf Hanemanns Systematisierung beziehen. ELINET beschäftigte sich unter anderem mit Empfehlungen auf Basis von Good-Practice-Beispielen zu *awareness rising activities* und mit den Erfolgskriterien von Literalitätskampagnen. Hanemanns Schlüsselfaktoren wurden dabei auf den europäischen Kontext bezogen und um einige Elemente erweitert: politisches Mainstreaming, also ein Ausbreiten der Verantwortlichkeit auf unterschiedliche politische Felder (nicht ausschließlich auf den Bildungsbereich), der lokale Bezug von Kampagnen, der Einsatz von Emotionen mittels Fakten und Gesichtern (beispielsweise durch ehemalige Lernende). Außerdem werden unterschiedliche Kommunikationskanäle, wie TV-Spots, Radiowerbung, Plakate sowie eine Pilotphase vor einer landesweiten Einführung, empfohlen. Explizit wird die Qualität der transportierten Informationen als zentrale Erfolgsbedingung herausgestellt (vgl. Aertgeerts u. a. 2015, S. 15). Kontinuität und Nachhaltigkeit sind weitere als relevant erachtete Kriterien (vgl. Masiulienė u. a. 2015, S. 10). Gudrun Quenzel benannte im Rahmen einer Untersuchung zur Kampagne iCHANCE als Bewertungskriterien die Geeignetheit einer Maßnahme, die Reichweite, die Dekodierbarkeit für die Zielgruppe, die Glaubwürdigkeit, Akzeptanz und Effektivität (vgl. Quenzel 2011, S. 7).

4. Kampagnen und Kampagnenspots – empirische Ergebnisse

Die drei Informationskampagnen, auf die in den folgenden Kapiteln konkret eingegangen wird, waren bzw. sind in jeweils spezifische organisatorische Rahmenbedingungen eingebettet. Die Kampagne „Schreib Dich nicht ab!“, prominent vertreten durch den „Lagerarbeiter“-Spot, war eine Maßnahme im Rahmen der Aktivitäten des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Die Kampagne „Lesen und Schreiben: Mein Schlüssel zur Welt“ war die korrespondierende Kampagne zur *Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung*. Der aktuelle TV-Spot „Nur Mut!“ korrespondiert mit der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. Allerdings sind der TV-Spot „Nur Mut!“ und entsprechende Printinformationen nach wie vor eingebettet in die Kampagne „Lesen und Schreiben: Mein Schlüssel zur Welt“.

In den Interviews der quantitativen Teilstudie wurde gefragt, ob sich die Befragten an den „Lagerarbeiter“-Spot erinnern. Sie wurden zudem gefragt, ob ihnen zum Zeitpunkt des Interviews die Kampagne „Lesen und Schreiben: Mein Schlüssel zur Welt“ bekannt war, und wenn ja, durch welches Medium (Flyer/Plakate, TV-Spots, Kino). In den qualitativen Interviews wurden den Interviewpartner/inne/n Materialien aus der Kampagne „Lesen und Schreiben: Mein Schlüssel zur Welt“ vorgelegt, der „Lagerarbeiter“-Spot wurde nicht systematisch angesprochen. Häufig jedoch wurde der Spot von den Interviewten selbst erwähnt. Daraus folgt, dass den meisten der Interviewpartner/innen die Motive der Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ in der Regel bis zum Interview nicht bekannt waren und dass sich die Aussagen zur Kampagne lediglich auf die Postkarten- und Flyermotive beziehen, nicht jedoch auf die TV- oder Kino-Spots. Zur Kampagne „Nur Mut!“ liegen aus der Umfeldstudie keine Aussagen vor, da sie erst nach Abschluss der Feldphase konzipiert wurde.

4.1 Lagerarbeiter-Spot

In Deutschland gab es bereits Kampagnen, die auch nachhaltig hohe Bekanntheit erlangt haben. Der Spot „Lagerarbeiter“ ist der sicherlich bekannteste Spot der Kampagne „Schreib dich nicht ab – Lern Lesen und Schreiben“ des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Er beschreibt eine Situation in einem Industrielager, in der ein leseunkundiger Mitarbeiter einen Schaden erzeugt, indem er einen Warnhinweis nicht zur Kenntnis nimmt (Abbildung 1).



Abbildung 1: Szenen aus dem Spot „Lagerarbeiter“, Quelle: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. / www.alphabetisierung.de

Der „Lagerarbeiter-Spot“ ist auch Jahre nach der Ausstrahlung noch der Hälfte der Erwachsenen in Erinnerung (Tabelle 2).

Tabelle 2: Erinnerung an den Kampagnen-Spot „Lagerarbeiter“

	Anteil der Erwachsenen
Erinnere mich an den Spot.	51 %
Erinnere mich nicht an den Spot.	45 %
Bin mir nicht sicher.	4 %
Erwachsene insgesamt	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg

Der Spot blieb Männern etwas besser in Erinnerung als Frauen. Von den Frauen erinnern sich rund 44 Prozent an den Spot, während Männer hier mit 59 Prozent höher als der Durchschnitt liegen.

Tabelle 3: Erinnerung an die Kampagne „Lagerarbeiter“ nach Geschlecht

	Anteil derer, die sich an den Spot erinnern
Frauen	44 %
Männer	59 %
Durchschnitt	51 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg

Über die verschiedenen Altersgruppen hinweg lässt sich zeigen, dass die Kampagne in allen Altersgruppen bis zum Alter von 59 Jahren überdurchschnittlich häufig in Erinnerung geblieben ist. Die Gruppe der Personen, die 60 Jahre oder älter sind, erinnert sich seltener an den Kampagnenspot. Dies mag auch mit unterschiedlichem Fernsehverhalten zusammenhängen, lässt sich aber auf Basis des vorliegenden Materials nicht beurteilen.

Die Tatsache, sich an den Kampagnen-Spot „Lagerarbeiter“ zu erinnern, besagt jedoch nicht, dass damit gleichzeitig auch das ALFA-Telefon als bekannt gelten kann, auf das am Ende des Spots hingewiesen wird (Tabelle 4).

Tabelle 4: Erinnerung an den Kampagnen-Spot „Lagerarbeiter“ und Kenntnis des ALFA-Telefons

	Erinnere mich an den Spot.	Erinnere mich nicht an den Spot.	Bin mir nicht sicher.
	Anteil	Anteil	Anteil
Kenne das ALFA-Telefon (zumindest dem Namen nach).	33,8 %	12,3 %	18,0 %
Kenne das ALFA-Telefon nicht.	66,2 %	87,7 %	82,0 %
gesamt	100 %	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg

Zwar ist die Kenntnis des ALFA-Telefons unter denjenigen Erwachsenen am höchsten, die sich an den Kampagnen-Spot erinnern, aber selbst von diesen kennt lediglich jede/r Dritte das ALFA-Telefon. Vermutlich ist zwar die „Story“ des Spots ansprechend und auch die Thematik „angekommen“, jedoch kam das Hilfsangebot offenbar nicht entsprechend zur Geltung, obwohl es an vermeintlich prominenter Stelle im Spot eingeblendet wurde.

In den Interviews der qualitativen Teilstudie wurden die Befragten u. a. zu ihrer Wahrnehmung der Informationskampagnen befragt. Dabei kamen einige Interviewpartner/innen auch von sich aus auf den „Lagerarbeiter“-Spot zu sprechen. Das qualitative Interviewmaterial bestätigt hier in verschiedenen Aussagen, dass im Kampagnen-Spot einige Gütekriterien erfolgreicher Kampagnen identifizierbar sind, indem er beispielsweise als inhaltlich angemessen wahrgenommen bzw. erinnert wird:

„Die Kampagne davor, an die kann ich mich erinnern.“

„Sie können sich an die erinnern, wo der Gabelstaplerfahrer ...“

„Ja, genau. An den kann ich mich erinnern. Ja, ganz genau. Und dann habe ich noch gedacht: ‚Das ist wirklich mitten aus dem Leben.‘ Genau diese Geschichte.“ (Interview 12, Abs. 81–83)

Indem der Spot hier als realistische Darstellung „mitten aus dem Leben“ wahrgenommen wird, werden aus der Sicht der Interviewpartnerin die von Quenzel angesprochenen Bewertungskriterien einer Kampagne, wie Glaubwürdigkeit und Akzeptanz, eingelöst (vgl. Quenzel 2011, S. 7).

In einem anderen Interview, in dem eine Tochter über ihren Vater berichtet, wird zudem deutlich, dass der Spot als ansprechend und eindrucksvoll erinnert wird und beim Erzeugen von Emotionen, wie es von ELINET empfohlen wird, seine Wirkung entfaltet:

„Na, aus dem Fernsehen kennt man ja immer das ALFA-Telefon, und ähnliches. Und damals den Werbespot, den ich ganz ansprechend fand, mit dem Lagerarbeiter, der dann auf das große Regal mit ‚Bitte nicht belasten!‘ ein großes Fass draufgestellt hat und es krachte dann zusammen, und das war eine ganz eindrucksvolle Werbung, fand ich so, die so ein bisschen ja so im Herzen angesprochen hat.“ (Interview 15, Abs. 82)

Thematisiert werden von einem anderen Interviewpartner, der als Vorgesetzter über einen Mitarbeiter berichtet, zudem Erfolgsaspekte wie Nachhaltigkeit und Effektivität. Offenbar bewirkte der Spot bei ihm eine Sensibilisierung für das Thema, die eine nachhaltige Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung nach sich zog:

„Das war ja vor einigen Jahren mal in den Medien (...), Werbung zu machen, um Menschen zu unterstützen, die eben unter Analphabetismus leiden. Ich glaube, das werden Sie ja sicherlich kennen, es gibt ja diese eine Szene mit diesem Gabelstaplerfahrer, ne? Wo eben der Chef die-

ses Unternehmens, ein Logistikunternehmen glaub ich ist das, dann zu ihm hingeht und sagt ‚Mensch, wenn ich das gewusst hätte, hätte ich dir doch geholfen.‘ DAS hab ich zu der Zeit dann anders und bewusster wahrgenommen als vorher.“ (Interview 18, Abs. 77)

Der Spot erweist sich durch die recht hohe Bekanntheit als nachhaltig, auch nach mehreren Jahren erinnern sich noch viele Menschen an den Spot. Es gibt Hinweise darauf, dass er als thematisch passend und auch emotional ansprechend rezipiert wurde. Die Kontaktinformation zum ALFA-Telefon wurde jedoch nicht zwingend miterinnert. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass zwar der Informationsfluss bezüglich Aufklärung und Sensibilisierung als erfolgreich gelten kann, dass dies aber hinsichtlich der Kontaktinformationen nur eingeschränkt gilt.

4.2 Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt

Die Kampagne „Lesen und Schreiben: Mein Schlüssel zur Welt“ war im September 2014 in Orten über 100.000 Einwohner/inne/n großflächig plakatiert. Die Kampagne enthielt u. a. die drei Spots – „Fußballtrainer“ (Abbildung 2), „Ehepaar“ und „Köchin“ –, welche auch im privaten Fernsehen und im Kino zu sehen waren.



Abbildung 2: Motiv zur Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“, Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das Format – insbesondere das Symbol des Schlüssels – wurde auch für zahlreiche Veranstaltungen im Rahmen der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung verwendet. Im Vergleich zu dem „Lagerarbeiter“-Spot, dem es offensichtlich gelang, über einen langen Zeitraum in Erinnerung zu bleiben, wird der „Schlüssel zur Welt“ allerdings eher wenig erinnert. Rund 13 Prozent der befragten Bevölkerung ist der Spot präsent, 82 Prozent hingegen nicht (Tabelle 5). Dieser recht niedrige Bekanntheitsgrad ist sicherlich eine Konsequenz daraus, dass die Spots zur Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ im Zuge der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung durch einen neuen Kampagnenspot („Nur Mut!“) ersetzt wurden und folglich als TV-Spot, Kino-Spot und Plakatwerbung nur eine geringe Laufzeit hatten.

Tabelle 5: Bekanntheit der Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“

	Anteil der Erwachsenen
Erinnere mich an die Kampagne.	13,3 %
Erinnere mich nicht an die Kampagne.	81,7 %
Bin mir nicht sicher.	5,0 %
gesamt	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg

Kein bedeutender Unterschied ist in der Bekanntheit des Kampagnenmaterials nach dem Geschlecht festzustellen: Von allen Frauen erinnern sich knapp 14 Prozent an die Kampagne, von allen Männern knapp 13 Prozent. Überdurchschnittlich häufig haben die jüngeren Altersgruppen zwischen 18–29 Jahren (22 %) und 30–39 Jahren (14 %), aber auch die Altersgruppe der 50–59-Jährigen die Kampagne vor Augen (Tabelle 6).

Tabelle 6: Erinnerung an die Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ nach Altersgruppen

Altersgruppe	Anteil derer, denen die Kampagne bekannt ist
18–29 Jahre	21,9 %
30–39 Jahre	14,3 %
40–49 Jahre	9,6 %
50–59 Jahre	17,2 %
60–69 Jahre	10,2 %
70 Jahre und älter	5,2 %
Durchschnitt (alle Altersgruppen)	13,3 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg

Verbreitet wurde die Kampagne über unterschiedliche Medien, hierzu zählen Flyer- und Plakatwerbung, TV-Spots und Kino-Spots. Die durchschnittliche Erinnerungsrate von rund 13 Prozent beschreibt den Anteil der Personen, denen die Kampagne aus mindestens einer dieser Medien bekannt ist. Sie lässt sich hinsichtlich der einzelnen Medienkanäle differenzieren, wobei hier auch mehrfache Nennungen möglich wa-

ren. Von denjenigen, denen die Kampagne zum Zeitpunkt bekannt war, kannten die meisten die Kampagne aus dem Fernsehen gefolgt von Flyern und Plakaten, seltener durch Kino-Spots (Tabelle 7).

Tabelle 7: Erinnerung an die Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ nach Medienkanälen

	Anteil derer, denen die Kampagne bekannt ist (Mehrfachnennungen)
durch Flyer und Plakate	41,0 %
durch TV-Spots	46,5 %
durch Kino-Spots	21,5 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=201 Erwachsene in Hamburg, denen die Kampagne zum Zeitpunkt der Befragung bekannt war

Mit Blick auf den geringen Anteil derjenigen, die sich insgesamt daran erinnern, und die sehr kurze Laufzeit der Spots ist es schwierig, eine Aussage darüber zu treffen, welches Medium die beste Erreichbarkeit erzielte. Dennoch scheint die Rezeption aus Fernsehspots und Flyer- bzw. Plakatwerbung noch vor der des Kinos zu stehen.

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. berichtet von einer deutlichen Zunahme der Anrufe beim ALFA-Telefon auf mehr als das Dreifache nach dem Start der Kampagne.² Zudem änderte sich die Struktur der Kanäle, über die Anrufer/innen auf das ALFA-Telefon aufmerksam wurden. Vor dem Start der Kampagne bezogen die Anrufenden die Informationen überwiegend aus dem Internet. Nach dem Start der Kampagne wuchs der Anteil derer, die über Printwerbung auf das ALFA-Telefon aufmerksam wurden, auf knapp zehn Prozent (gegenüber knapp vier Prozent vor Kampagnenstart). Zudem stieg der Anteil derer, die die Information über das Fernsehen erhalten hatten, auf 37 Prozent (gegenüber 13 Prozent vor Kampagnenstart).

In den Interviews der qualitativen Teilstudie wurden die Interviewpartner/innen um eine Einschätzung bezüglich der Kampagne „Mein Schlüssel zu Welt“ gebeten. Hierzu wurden den Interviewten Flyer der Kampagne vorgelegt, die diese zum Teil das erste Mal sahen. In den Interviews wird deutlich, dass die Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ oft missverstanden wurde. Kritisiert wird insbesondere die Verständlichkeit (Dekodierbarkeit) des Themas. Beispielsweise wurde der „Fußballtrainer“ assoziativ direkt dem Bereich Fußballsport zugeordnet, sodass das eigentliche Thema – Lesen und Schreiben – nicht transportiert und zum Teil sogar ausgeblendet wurde:

„Wegen diesem Typen und dieser Fußball. Also warum der Fußball. Also ich würde denken, das ist jetzt Werbung für Fußball, auch. Wie ich das so jetzt vom Weiten sehe. Ich glaube, ich würde gar nicht dicht herangehen dann. Ach ja, Fußball, nö, weil ich ja bildlich gucke, würde ich mir das gar nicht mehr durchlesen.“ (Interview 3, Abs. 124)

2 www.alphabetisierung.de/aktuelles/news/news-anzeigen/article/1052.html.

Dass die unmittelbar bildlichen Assoziationen, die von den Motiven hervorgerufen wurden, zu stark seien und daher die Werbung missverständlich wirke, weil das Thema Fußball bzw. Gastronomie den Aspekt der Literalität überlagere, kommt auch in einem anderen Interview zur Sprache:

„Mm, eigentlich wenn man gerade diese beiden hier sieht, da natürlich auch, aber gerade diese beiden, da geht man zuerst, das geht da irgendwas in der Küche. Oder hier: Es geht um Fußball. Ne. Also da, weiß ich nicht, da würde ich irgendwas anderes machen. Was, weiß ich jetzt auch nicht.“ (Interview 6, Abs. 92)

Ein weiterer Interviewpartner entnimmt den Flyern zwar das Kernthema „Lese- und Schreibfähigkeit“, räumt jedoch ebenso ein, dass die gewählten Motive die Information des Hilfsangebots nicht übermitteln:

„Wenn Sie das jetzt so sehen würden, würde Sie das ansprechen? Also wird es klar, worum es geht?“

„Also dass es hier um Qualifizierungskurse geht, wird hier nicht klar. Dass es darum geht, dass man lesen und schreiben können soll, das wird klar, aber wenn ich's umdrehe, guck mal, hier geht's um Kurse, dann auf der Rückseite, aber aufgrund dieser Geschichte wird's nicht klar, worum es geht.“ (Interview 25, Abs. 111–112)

In einem spontanen Alternativvorschlag eines Interviewpartners wird deutlich, dass Motive, die lebensweltlich mit Lesen in Verbindung gebracht werden, wie alltägliches Zeitungslesen, eher als angemessen empfunden werden:

„Ich hatte da eben so eine Idee, ich hätte da so zwei Leute hingesetzt, der eine mit dem Buch oder mit der Zeitung und der andere guckt dann so rein, und dann mit Lesen und Schreiben lernen irgendwie so, das hätte ich anders gemacht.“ (Interview 6, Abs. 96)

Kritisiert wird auch an anderer Stelle die Glaubwürdigkeit und Angemessenheit der Werbung. Im Gegensatz zum „Lagerarbeiter-Spot“, der als aus dem Leben gegriffen rezipiert wird, scheint die Kampagne in dieser Hinsicht keine Akzeptanz zu erreichen. Die Kampagnenspots werden als zu intellektuell und zu wenig lebensnah beschrieben. Daher wirken sie für die Interviewpartnerin in der Ansprache unzutreffend. Möglicherweise zeigt sich hier aber auch die unterschiedliche Ansprechbarkeit verschiedener Milieus:

„Erkennt man, worum es geht?“

„Nein, ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, also das ist einfach auch zu hoch gegriffen. Verstehen Sie das, intellektuell zu hoch. Also hier ‚Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt‘, verstehen Sie, das ist so alles, ne. Man hätte das ein bisschen, na, genau mit dem Gabelstaplerfahrer, das war die Geschichte, habe ich gedacht: ‚Ja, genau. Das trifft

es auf den Punkt. 'Aber das hier finde ich zu intellektuell.' (Interview 12, Abs. 89–90)

Ähnlich äußert sich auch eine andere Interviewpartnerin. Sie kritisiert die im Interview betrachteten Kampagnenmaterialien als zu formal und belehrend:

„Also, ich hab's vorher noch nirgendwo gesehen. Naja, gut, ich hab keinen Fernsehapparat, das krieg ich nicht mit, aber dieses ist schon sehr, sehr klein geschrieben erst mal und sehr formal. Also ich find persönlich, es wirkt schon wieder sehr von OBEN kommend. Sehr von oben kommend.“ (Interview 1, Abs. 177)

Ganz anders bewertet eine Interviewpartnerin, die als Allgemeinmedizinerin über Patientinnen und Patienten berichtet, die Kampagnenmaterialien. Sie interpretiert die Motive als vielseitig und alle Gesellschaftsbereiche abdeckend. Das wiederum wird als positiv eingeschätzt. Auch der Schlüssel wird als gelungene Metapher verstanden und die Werbung insgesamt als ansprechend eingeschätzt. Akzeptanz und Glaubwürdigkeit, ebenso wie Dekodierbarkeit, sind für diese Interviewpartnerin also gegeben:

„Für den Rest der Bevölkerung ist das mit den Flyern vielleicht schon eine gute Sache und ich find's ansprechend. Ja, es ist der Schlüssel zur Welt. Also das ist, das kommt, kommt klar und, was ich auch gut finde, dass es halt Leute gezeigt sind, so aus allen Ecken der Gesellschaft, ne. Sind ja hier so abgebildet: ältere Leute, Frauen, Männer, unterschiedliche Berufe. Finde ich eigentlich ganz ansprechend.“ (Interview 24, Abs. 61)

Auch in einem weiteren Interview wird die Kampagne positiv eingeschätzt. Die Interviewpartnerin bewertet gerade die von anderen Interviewten als unangemessen und zu formal kritisierten Motive als geeignet, um mit Vorurteilen über Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten zu brechen. Die Betroffenen werden hier als kompetente, mitten im Leben stehende Menschen gesehen, statt auf ihre geringe Literalität reduziert zu werden. Zudem wird hier durch positiv assoziierte Eigenschaften (Stärke, Mut und Fröhlichkeit) für das Thema sensibilisiert. Der Verzicht auf emotionsevozierende Motive wird als angemessen empfunden und kann als enttabuisierend interpretiert werden.

„Ich finde es positiv. Die Bilder sind halt nicht irgendwie mitleidserweckend und traurig, wie viele Kampagnen es auch machen, sondern sie sind eben fröhlich und eher dadurch, glaube ich, auch noch mal für die Betroffenen nicht gleich in so eine Schiene drückend: ‚Du Armer! Wir müssen alle so Mitleid mit dir haben, weil du kannst nicht ordentlich lesen und schreiben.‘ Sondern sie sind eben Mut machend, und ‚Hier, ich bin Fußballtrainer und ich stehe gerade und stark da, und ich kann ja trotzdem andere Sachen machen, ich kann ein ganzes Team coachen usw. Aber Lesen und Schreiben, ne, muss ich mich eben auch noch mal

mit befassen'. Und bei der Köchin ja genauso. Sie ist ja nicht, nur weil sie nicht lesen und schreiben kann, scheinbar auch arbeitslos und lebt auf der Straße, sondern, sie hat einen Job, aber sie, ja genau, möchte eben, eben mehr machen und hat ihr Problem erkannt, und sie lächeln beide und sehen stark aus, ja.“ (Interview 15, Abs. 92)

Einen weiteren Weg für das erfolgreiche Transportieren von Informationen jenseits von formellen Medienkampagnen sieht die folgende Interviewpartnerin vor allem über informelle Kanäle. Sie hält Mund-zu-Mund-Propaganda als geeignet, um Informationen einer Kampagne zu verbreiten. Dies lässt sich als ein Plädoyer für die gezielte Ansprache des Umfelds interpretieren und lässt sich als Einschätzung für Informationskampagnen im Allgemeinen verstehen.

„Also ich glaub, solche Kampagnen kann man auch sehr gut durch Mund-zu-Mund-Propaganda machen. Also so Plakate aufhängen und alles ist ja schön, aber ich habe irgendwie das Gefühl, das lesen sich die Menschen durch und gehen einfach weiter. Also da wird dann, da denkt keiner darüber nach. Und das finde ich halt immer so schade. Oder man kriegt halt einen Flyer in die Hand gedrückt und der landet im nächsten Mülleimer. Nicht interessant, weg damit.“ (Interview 22, Abs. 115)

Abschließend lässt sich festhalten, dass die geringe Nachhaltigkeit der Kampagne durch die kurze Präsenz zu erklären ist und die Bewertung der Kampagne sich insgesamt gegensätzlich zeigt. Einerseits wird die Dekodierbarkeit als schlecht kritisiert: Es wird nicht deutlich, um was es geht. Andererseits werden eben diese Motive als mit Klischees brechend verstanden und somit positiv bewertet. Dies kann auf die unterschiedliche Eignung verschiedener Thematiken für die Ansprache unterschiedlicher Milieus hinweisen. Interpretierbar bleibt, dass von den Betroffenen ein realistisches, ressourcenorientiertes Bild gezeichnet wird.

4.3 Kampagnenmotiv „Nur Mut!“

Der aktuelle Kampagnenspot des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Nur Mut“ Der nächste Schritt lohnt sich“ läuft seit Ende November 2015 als TV-Werbung auf privaten Fernsehsendern. Durch den Spot sollen Betroffene und ihr Umfeld ermutigt werden, Beratung und Hilfe zu suchen. Außerdem ist die Kampagne in Kino-Spots und als Außenwerbung zu sehen sowie in Postkartenaktionen und Flyern. Die Kampagne startete zunächst mit dem Spot „Der Sprung“ (Abbildung 3). Weitere Spot-Varianten werden im Verlauf der Kampagne gegebenenfalls produziert. Der TV-Spot entstand im Rahmen eines Wettbewerbs unter Studierenden der Filmakademie Baden-Württemberg.



Abbildung 3: Motiv der Kampagne „Nur Mut!“, Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Ähnlich der vorangegangenen Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ lässt sich seit Start der Kampagne durch die Auswertung der Anrufe beim ALFA-Telefon zeigen, dass sich die Struktur der Anrufenden hinsichtlich der Informationskanäle verändert hat.³ Auch hier dominierte vor dem Kampagnenstart das Internet als hauptsächliche Informationsquelle. Nach dem Start der Kampagne ist ein deutlicher Anstieg bei den Printmedien zu verzeichnen (Plakate, Flyer, Postkarten). Vor dem Start der Kampagne bezogen neun Prozent der Anrufer/innen die Informationen zum ALFA-Telefon von Printmedien, nach dem Start der Kampagne wuchs die Bedeutung der Printmedien auf 35 Prozent. Der Anteil der TV-Werbung als Informationsquelle wuchs von fünf auf 15 Prozent.

5. Fazit

Die Zielsetzung der Kampagne „Nur Mut!“ wurde eingangs beschrieben als Enttabuisieren, als Ermutigen, als Sensibilisieren für das Thema, als Information und als Aufzeigen von Unterstützungswegen. Zudem konnten aus dem deutschen und internationalen Forschungskontext verschiedene Erfolgskriterien extrahiert werden, darunter die Dekodierbarkeit der Informationen, Effektivität und Nachhaltigkeit oder die Glaubwürdigkeit und Angemessenheit für die adressierbaren Zielgruppen. Diese Kriterien erfüllen die beschriebenen Kampagnen in unterschiedlichem Maße. Der

3 www.alphabetisierung.de/aktuelles/news/news-anzeigen/article/1109.html.

„Lagerarbeiter“-Spot zum Beispiel erweist sich als ausgesprochen nachhaltig, wenn dies an der hohen Bekanntheit auch Jahre nach der Ausstrahlung gemessen wird. Er wird auch als der Adressatengruppe angemessen beschrieben und erweist sich als entsprechend dekodierbar. Eine deutliche Auswirkung auf die Bekanntheit des ALFA-Telefons ließ sich hingegen nicht belegen.

Dass die Kampagnen „Mein Schlüssel zur Welt“ und „Nur Mut!“ sich aber prinzipiell auf die Nutzung des ALFA-Telefons auswirken, lässt sich anhand der Struktur der Informationskanäle beschreiben, aus denen Anrufer/innen die Kontaktinformationen zum ALFA-Telefon beziehen.

Die inhaltliche Bewertung der Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ aus dem Interviewmaterial der Umfeldstudie erweist sich als sehr differenziert. Eine einheitliche Beurteilung lässt sich nicht ableiten. Vielmehr gibt es sowohl Einschätzungen, die die Thematik als positiv und nicht-stigmatisierend beschreiben, als auch Aussagen, die die Thematik als missverständlich und daher ungeeignet kennzeichnen. Qualitative Untersuchungen zur Beurteilung von Informationskampagnen liefern demnach gegenüber der rein quantitativen Untersuchung der Bekanntheit auch differenzierte Aussagen zur thematischen Eignung zur Ansprache verschiedener Adressatengruppen.

Aus der relativ geringen Bekanntheit des ALFA-Telefons trotz hoher Bekanntheit des populären „Lagerarbeiter“-Spots lässt sich eine gewichtige Lehre ziehen: Unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung einer Kampagne ist es von eminenter Bedeutung, dass die weitergehenden Informationen („An wen kann ich mich wenden?“) sehr deutlich auf Printinformationen zu erkennen sind und auch in TV- und Kino-Spots ausreichend groß und ausreichend lange angezeigt und ggfs. auch (wiederholt) vorgelesen werden. An dieser Stelle sollten gestalterische und ästhetische Kriterien hinter der Informationsfunktion zurücktreten.

Literatur

- Aertgeerts, Hanne; Greef, Maurice de; Looney, Janet; Masiulienė, Laura (2015): Success factors for awareness and fundraising for literacy in Europe. Brüssel. Online verfügbar unter www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Success_factors_for_awareness_and_fundraising_for_literacy_in_Europe_ELINET_2015-1.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Buddeberg, Klaus (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38, H. 2, S. 213–226.
- Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: WBV Bertelsmann, S. 11–31.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 13–53.

- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: Hessische Blätter für Volksbildung 64, H. 2, S. 116–124.
- Hanemann, Ulrike (2015): The Evolution and Impact of Literacy Campaigns and Programmes 2000–2014. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234154e.pdf>, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014.
- Masiulienė, Laura; Looney, Janet; Aertgeerts, Hanne; Greef, Maurice de (2015): The key features of successful awareness raising campaigns. Brüssel. Online verfügbar unter www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/The_key_features_of_successful_awareness_raising_campaigns_10-15_LM_ELINET.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Quenzel, Gudrun (2011): Akzeptanz- und Erreichbarkeitsanalyse der Kampagne iCHANCE zur Förderung der Lese- und Schreibmotivation funktionaler Analphabeten. Universität Bielefeld.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 31–59.

Das berufliche Umfeld

Eine Studie der Stiftung Lesen zur Wahrnehmung von Beschäftigten mit Lese- und Schreibschwierigkeiten durch Vorgesetzte und Kolleg/inn/en¹

Simone C. Ehmig, Lukas Heymann

1. Die Bedeutung des beruflichen Umfelds erwerbstätiger funktionaler Analphabet/inn/en²

Die Hamburger Umfeldstudie (Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten) zeigt, dass der Beruf neben der Familie sowie dem Freundes- und Bekanntenkreis zu den wichtigsten Lebensbereichen gehört, in denen Probleme von Erwachsenen mit dem Lesen und Schreiben erkennbar werden: 38 % derjenigen, die Betroffene kennen, identifizieren sie im beruflichen Umfeld. Zwei von drei sind Personen, mit denen man unmittelbar zusammenarbeitet (42 % nennen Kolleg/inn/en), denen man vorgesetzt ist (13 % nennen Mitarbeiter/innen) oder die im Unternehmen eine Ausbildung absolvieren (8 %). Seltener haben die Befragten Mitarbeiter/innen anderer Unternehmen vor Augen, die z. B. als Dienstleister an ihren Arbeitsplatz kommen (33 %).³

Der hohe Anteil Mitwissender in der Hamburger Bevölkerung, die Betroffene in Betrieben kennen, überrascht zunächst aus zwei Gründen. Der Befund passt erstens nicht zur gängigen Vorstellung, dass Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten geringe Chancen auf eine Beschäftigung haben, also mehrheitlich arbeitslos sein müssten. Dies ist jedoch nicht der Fall: 57 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland sind erwerbstätig, das entspricht etwa 4,3 Millionen Personen. 70 Prozent der erwerbstätigen funktionalen Analphabet/inn/en sind un- oder angelernte Arbeitskräfte. Überdurchschnittlich häufig sind Fertigungs-, Bau- und Lagerarbeiter/innen, Hilfs- und Reinigungspersonal im Gastgewerbe, Personen im Transportbereich sowie Servicemitarbeiter/innen in Gastronomie und Verkauf betroffen. Erwerbstätige funktionale Analphabet/inn/en sind weit überwiegend in Vollzeit beschäftigt, aber entsprechend ihrer Tätigkeiten auf geringe Einkommen angewiesen (vgl. Grotlüschen 2012).⁴ Nach diesen Zahlen stellt das berufliche Umfeld funktionaler Analphabet/inn/en ein wichtiges Zielgebiet von Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung sowie in der Ansprache von Multiplikator/inn/en und

- 1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben (SAPfA – Sensibilisierung von Arbeitnehmern/innen für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen) wurde vom 1.11.2012 bis zum 31.12.2014 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Kennzeichen 01AB12012).
- 2 Im Folgenden werden Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten als „funktionale Analphabet/inn/en“ bezeichnet. Damit sind entsprechend der Definition der leo. – Level-One Studie Personen gemeint, die „zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben (können), nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte“ (Grotlüschen und Riekmann 2011, S. 2).
- 3 Vgl. die entsprechenden Befunde im Beitrag zu den Hauptergebnissen der quantitativen Teilstudie in diesem Band.
- 4 Die OECD spricht für Deutschland sogar von 63 Prozent leseschwachen Erwachsenen, die erwerbstätig sind (vgl. OECD 2013).

Schlüsselpersonen dar. Dem tragen seit 2011 viele Initiativen Rechnung, zuletzt der Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der von 2012 bis 2015 mit mehr als 50 Projekten das Ziel verfolgte, „das Interesse von Unternehmen und Akteuren am Arbeitsmarkt zu steigern, Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote am Arbeitsplatz einzurichten und durchzuführen“ (BMBF 2011).

Der hohe Anteil Mitwissender in der Hamburger Bevölkerung, die Betroffene in Betrieben kennen, überrascht zweitens angesichts der weit verbreiteten Vorstellung, dass Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben ein verborgenes Problem darstellen, weil die Betroffenen selten offen darüber sprechen und andere es tabuisieren. Zwar thematisieren viele, die Betroffene beraten und betreuen, die Tabuisierung, bis dato fehlten jedoch systematische empirische Belege dafür. 37 Prozent der Mitwissenden in Hamburg sprechen nach eigener Aussage mit den Betroffenen offen über ihr Problem, weitere zwölf Prozent indirekt. Die Befunde der für Hamburg repräsentativen Untersuchung lassen vermuten, dass die These einer generellen Tabuisierung möglicherweise nicht haltbar ist, wenn man vom Einzelfall abstrahiert.

2. Ziel der Studie der Stiftung Lesen

Die Ansätze zur arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung setzen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte.⁵ Ein Teil von ihnen zielt auf die Entwicklung von Materialien und Konzepten, die die (berufliche) Qualifikation der Lernenden unterstützen. Eine zweite Gruppe fragt nach Möglichkeiten, die Zielgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en möglichst gut zu erreichen. Dazu werden branchen- und zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte erschlossen. Ein dritter Typ von Projekten erarbeitet Materialien, Personalentwicklungskonzepte und Implementierungsstrategien für Personalentwickler/innen, Betriebsräte und andere Schlüsselpersonen in Unternehmen. Sensibilisierung und Netzworkebildung sind Ziele einer vierten Gruppe von Ansätzen, die Alphabetisierung und Grundbildung als gemeinsame regionale Aufgabe verstehen und lokal zu verankern suchen. Diese Projekte wollen die Nachhaltigkeit von Netzwerken und den Aufbau langfristiger Strukturen unterstützen.

Die Ansätze und Modellprojekte definieren drei Zielgruppen: die Betroffenen selbst (mit Grundbildungsangeboten), eine breitere Öffentlichkeit einschließlich politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure (mit Informations- bzw. Sensibilisierungsmaßnahmen und Vernetzung) sowie das berufliche Umfeld funktionaler Analphabet/inn/en. Im beruflichen Umfeld werden einerseits Arbeitgeber/innen und Vorgesetzte mit Personalverantwortung sensibilisiert, motiviert und befähigt, Grundbildungsangebote für ihre Mitarbeiter/innen anzubieten. Dort werden andererseits unter den Arbeitnehmer/inne/n (Schlüssel-)Personen und Gruppen (z. B. Betriebsräte) angesprochen und darin geschult, Betroffene zu identifizieren, anzusprechen und für Grundbildungsangebote zu gewinnen.

5 Vgl. zum Folgenden die Präsentation der Projekte im Förderschwerpunkt unter den einzelnen Rubriken von www.alphabund.de (12.1.2016).

Engagierte Unternehmen bereiten mit der Implementierung der Ansätze den Boden dafür, dass funktionale Analphabet/inn/en selbst die Initiative ergreifen und Chancen nutzen. Die Voraussetzungen und Möglichkeiten, die Personalverantwortliche und Vorgesetzte, Betriebsräte und Schlüsselpersonen schaffen, sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Entscheidung der Betroffenen, ihre Situation zu ändern und Handlungsoptionen wahrzunehmen.

Die Entscheidung, Lese- und Schreibschwierigkeiten zu erkennen zu geben, und die Motivation, Grundbildungsangebote wahrzunehmen, dürften wesentlich davon abhängen, ob Betroffene mit ihrem Problem im Arbeitsumfeld wahr- und ernstgenommen, von den Kolleg/inn/en akzeptiert und darin unterstützt oder behindert werden, ihre Situation zu ändern. Je nachdem, wie das berufliche Umfeld denkt, muss die Sensibilisierung von Beschäftigten für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen neu in den Blick genommen werden. Auf einer belastbaren wissenschaftlichen Grundlage zu prüfen, wie Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen Kolleg/inn/en mit Lese- und Schreibschwierigkeiten im eigenen Betrieb wahrnehmen, war Ziel der Untersuchung der Stiftung Lesen.

Die Studie überprüfte, ob und in welchem Maße das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen bekannt ist und welche Bedeutung ihm für Arbeitsabläufe und Arbeitsalltag beigemessen wird. Die Untersuchung erfasst darüber hinaus die Ursachen und Gründe, die das berufliche Umfeld vermutet, die Unterstützungsbereitschaft sowie Handlungsoptionen. Als berufliches Umfeld funktionaler Analphabet/inn/en gelten Beschäftigte, die mit ihnen unmittelbar zusammenarbeiten (meist un- und angelernte Arbeitskräfte), sowie die Arbeitgeber/innen bzw. Personalverantwortlichen in den Unternehmen. Die Studie konzentriert sich auf Branchen, in denen überdurchschnittlich viele funktionale Analphabet/inn/en tätig sind: Gastronomie und Hotelgewerbe, Baugewerbe, Reinigungsgewerbe, Transport- und Frachtgewerbe, produzierendes Gewerbe, Lagerhaltung⁶, Garten- und Landschaftspflege sowie sonstiges Handwerk, Gebäudebetreuung und Einzelhandel. Zentrales Kriterium zur Auswahl der Branchen war ein Anteil funktionaler Analphabet/inn/en an allen Beschäftigten von mindestens 15 Prozent.⁷

3. Vorgehensweise

Die Untersuchung erfolgte in zwei Schritten mit einer qualitativen und einer quantitativen Erhebung. Die qualitative Vorstudie diente einer ersten Orientierung über die Erfahrungen, Denkweisen und Wahrnehmungen exemplarischer Personen aus den relevanten Gruppen. Dazu wurden im Sommer 2013 Tiefeninterviews mit 23 un- und angelernten Beschäftigten von Unternehmen der relevanten Branchen durchgeführt. Sie repräsentieren das unmittelbare kollegiale Umfeld funktionaler Analphabet/inn/en. In 13 Tiefeninterviews mit Arbeitnehmer/inne/n auf mittleren Hierarchieebenen

6 Lagerhaltung wurde als Tätigkeit von Arbeitnehmer/inne/n erfasst, nicht als Branche bei Arbeitgeber/inne/n.

7 Deshalb ist z. B. der Bereich der Pflege, in dem einige Maßnahmen zur Förderung von Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt und umgesetzt werden, nicht in die Studie einbezogen worden. Die berücksichtigten Branchen decken die Berufsgruppen ab, die Grottlüschchen hervorhebt (vgl. Grottlüschchen 2012, S. 146).

(Teamleiter/innen, Poliere, Vorarbeiter/innen) wurden Erfahrungen und Sichtweisen direkter Vorgesetzter erfasst. Zwei Gruppendiskussionen mit je zehn Unternehmer/inne/n bzw. Personalverantwortlichen gaben Aufschluss über die Perspektiven typischer Arbeitgeber/innen der einschlägigen Branchen.

Die Befunde der qualitativen Untersuchungsphase flossen in die Konzeption der quantitativen Erhebung ein, die im Herbst 2013 bundesweit in Form von standardisierten persönlich-mündlichen Interviews mit 1.618 Arbeitnehmer/inne/n und 545 Arbeitgeber/inne/n realisiert wurde. Mit Blick auf die regionale Verteilung, die Branchen und Betriebsgrößen ist die quantitative Erhebung bundesweit repräsentativ für Arbeitgeber/innen sowie un- und angelernte Arbeitnehmer/innen in den Branchen, die überdurchschnittlich häufig funktionale Analphabet/inn/en beschäftigen. Berücksichtigt wurden Personen aus Unternehmen mit mehr als fünf Beschäftigten, weil nur in diesen Betrieben ein im eigentlichen Sinne kollegiales Umfeld existiert. Die Arbeitgeber/innen wurden über die Unternehmen kontaktiert, die Arbeitnehmer/innen über Privathaushalte. So konnten die Beschäftigten sich vom beruflichen Umfeld unbeeinflusst äußern.

Die Befragung wurde vom Institut für Demoskopie Allensbach umgesetzt, das die Stiftung Lesen auch in der Entwicklung der Fragebögen unterstützt hat. Die Fragen waren für die beiden Gruppen parallel konzipiert und formuliert worden, so dass die Antworten der 1.618 Arbeitnehmer/innen und der 545 Arbeitgeber/innen meist direkt miteinander verglichen werden können. Konzeption, Realisierung und Auswertung der Studie wurden von einem 14-köpfigen Projektbeirat begleitet und beratend unterstützt. Mit Vertreter/inne/n aus Forschung, Zivilgesellschaft, Arbeitgeber- und Arbeitnehmer/innen-Verbänden waren alle zentralen Perspektiven einbezogen worden, die mit Blick auf funktionalen Analphabetismus in Unternehmen und die Fragestellung der Untersuchung relevant sind.⁸

Die Arbeiten an der Untersuchung der Stiftung Lesen begannen einige Monate vor der Hamburger Studie zum persönlichen Umfeld von Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Die Forschungsvorhaben besitzen inhaltlich wie methodisch zahlreiche Berührungspunkte. Über die Erhebungsschritte und Ergebnisse der Studie zum beruflichen Umfeld fand ein kontinuierlicher Austausch mit dem Hamburger Team statt, zudem wurden einzelne Fragen synchronisiert. Dies ermöglicht in einigen Punkten direkte Vergleiche der Ergebnisse.⁹

8 Die Perspektive der Arbeitnehmer/innen repräsentierten der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Industriegewerkschaft Metall und die Industriegewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt. IG BAU und IG Metall vertraten exemplarisch Branchen, deren Unternehmen überdurchschnittlich häufig Personen mit Problemen beim Lesen und Schreiben beschäftigen. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag und die Landesvereinigung Unternehmerverbände Rheinland-Pfalz repräsentierten die Perspektiven von Unternehmen bzw. Arbeitgeber/inne/n. Fachliche Expertise aus der Praxis der (u. a. beruflichen) Bildungs- und Alphabetisierungsarbeit war mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, dem Deutschen Volkshochschul-Verband e. V., dem Projekt BASIC der Volkshochschule Frankfurt am Main, dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. sowie der Deutschlandstiftung Integration vertreten. Die Perspektive der Forschung brachten eine Spezialistin für Lebenslanges Lernen vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Würzburg sowie das Sinus-Institut und das Institut für Demoskopie Allensbach in den Projektbeirat ein.

9 Ich danke Anke Grottlüschchen, Wibke Riekman und Klaus Buddeberg für den kollegialen Austausch und die zahlreichen Anregungen.

SAPfA-Studie: Methodensteckbrief

Baustein 1: Qualitative Sondierung	Tiefeninterviews	mit 23 Arbeitnehmern auf untersten Hierarchiestufen
	Tiefeninterviews	mit 13 Arbeitnehmern auf mittleren Hierarchiestufen (Vorarbeiter, Poliere)
+		jeweils deutschlandweit in besonders stark betroffenen Branchen
	Gruppendiskussionen	mit Unternehmern derselben Branchen (2 Diskussionen mit je 10 Personen)
Baustein 2: Quantitative Erhebung	Feldzeit	Sommer 2013
	Feldinstitut	Institut für Demoskopie Allensbach
Fachliche Expertise	Standardisierte Befragung	Persönlich-mündliche Interviews mit 1.618 Arbeitnehmern auf untersten Ebenen und 545 Arbeitgebern aus besonders stark betroffenen Branchen über Privathaushalte
	Rekrutierung	31.10.-2.12.2013
	Feldzeit	Institut für Demoskopie Allensbach
	Feldinstitut	durch SINUS Markt- und Sozialforschung
	Millieueinpielung	
	Begleitung	aller Projektschritte durch einen 14-köpfigen Projektbeirat, der Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen, Verbände der Erwachsenenbildung und anderer zentraler Akteure vertritt

4. Ergebnisse der Studie der Stiftung Lesen

4.1 Bekanntheit des Problems¹⁰

Die verbreitete Vorstellung, dass funktionale Analphabet/inn/en ihre Schwierigkeiten verstecken, und dass diejenigen, die davon wissen, sie tabuisieren, ließ erwarten, dass Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen kaum Betroffene im betrieblichen Umfeld kennen geschweige denn darüber im Rahmen von Interviews sprechen würden – schon gar nicht, wenn der wenig geläufige und eher negativ besetzte Begriff „(funktionale) Analphabet/inn/en“ benutzt würde. Deshalb wurde nach Kolleg/inn/en bzw. Beschäftigten gefragt, „die kaum oder gar nicht lesen bzw. schreiben können“. Mit dieser Formulierung wurde zudem deutlich gemacht, dass es nicht um Deutschkenntnisse, sondern um Lese- und Schreibkompetenzen geht, die unabhängig von der Frage betrachtet werden, ob jemand die Landessprache beherrscht.¹¹

Die Ergebnisse widerlegen auch für das berufliche Umfeld das Klischee eines versteckten und tabuisierten Problems: 34 Prozent der Arbeitnehmer/innen kennen im eigenen Betrieb einen (14 %) oder mehrere (20 %) Kolleg/inn/en, die kaum oder gar nicht lesen bzw. schreiben können. Weitere 30 Prozent sagen, dass sie es nicht wissen, oder machen keine eindeutigen Angaben. Einige von ihnen kennen vermut-

¹⁰ Die folgende Darstellung enthält zentrale Befunde der Studie, die ausführlicher und umfassender dokumentiert sind in Ehmig, Heymann und Seelmann (2015).

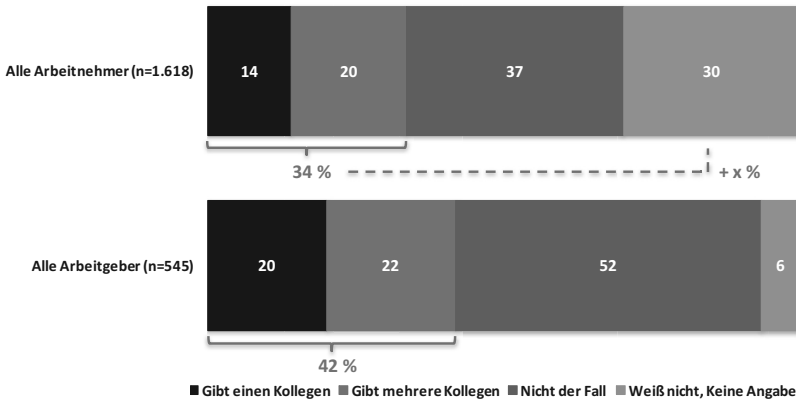
¹¹ Dennoch sind Lese- und Schreibschwierigkeiten nicht unabhängig von Sprachproblemen zu sehen. Dies belegen die Aussagen von Arbeitnehmer/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund über ihre eigenen Kompetenzen: Befragte mit Migrationshintergrund sagten häufiger, dass sie selbst nicht so gut schreiben (33 %) und lesen (26 %) können wie Arbeitnehmer/innen ohne Migrationshintergrund (12 % und 9 %).

lich doch Betroffene, wollen darüber aber tatsächlich nicht sprechen. Andere werden Betroffene vermuten, sind aber nicht sicher und antworten deshalb ausweichend. Von den Arbeitgeber/inne/n beschäftigen 42 Prozent nach eigenen Angaben eine (20 %) oder mehrere (22 %) Personen mit Problemen beim Lesen und Schreiben. In dieser Gruppe geben nur sechs Prozent ausweichende Antworten, was auf eine geringere Dunkelziffer schließen lässt. Realistisch wird man in den untersuchten Branchen davon ausgehen können, dass zwischen 40 und 50 Prozent der Personen im beruflichen Umfeld funktionaler Analphabet/inn/en deren Probleme kennen oder zumindest vermuten. Diese Werte bewegen sich im Rahmen der Größenordnung, die die Hamburger Studie für das persönliche Umfeld belegt.

Funktionale Analphabeten sind in vielen Betrieben Kollegen und Arbeitgebern bekannt



Frage: „Wissen Sie das zufällig: Gibt es bei Ihnen im Betrieb einen oder mehrere Kollegen, die kaum oder gar nicht lesen bzw. schreiben können, oder ist das nicht der Fall?“ | Basis: alle Befragte | Angaben in Prozent



Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013
 Befragung von 545 Arbeitgebern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

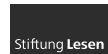
Je größer die Betriebe, desto häufiger beschäftigen sie Mitarbeiter/innen, die nicht gut lesen und schreiben können. Überdurchschnittlich häufig kennen Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen im Garten- und Landschaftsbau sowie im Reinigungsgewerbe Betroffene, unterdurchschnittlich häufig in Transport- und Frachtunternehmen. Hinter diesem Unterschied steckt die Arbeitsorganisation in den Betrieben: Beschäftigte, die im Team arbeiten – dies ist im Garten- und Landschaftsbau oder im Reinigungsgewerbe meist der Fall – kennen deutlich häufiger betroffene Kolleg/inn/en (35 %) als Arbeitnehmer/innen, die nicht im Team arbeiten (22 %), was für den Transport- und Frachtbereich typisch ist.

4.2 Relevanz des Problems

Dass in bestimmten Branchen und Tätigkeitsfeldern überdurchschnittlich viele Betroffene arbeiten, ist zunächst ein Faktum – ebenso, dass eine beträchtliche Zahl von Kolleg/inn/en und Vorgesetzten davon weiß. Ob dies im Arbeitsalltag aber relevant ist, hängt davon ab, ob Lesen und Schreiben für die beruflichen Aufgaben un- und angelernter Arbeitskräfte als wichtig angesehen werden. Darin nämlich besteht eine notwendige Voraussetzung dafür, dass im beruflichen Umfeld Handlungsdruck entstehen kann.

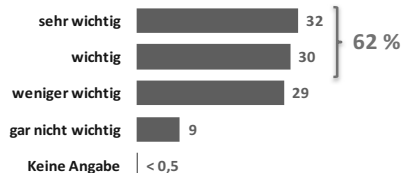
62 Prozent der Arbeitnehmer/innen sehen Lesen als sehr wichtig oder wichtig für ihre berufliche Tätigkeit an. 51 Prozent sagen dies über das Schreiben. Überdurchschnittlich häufig nehmen Beschäftigte im Einzelhandel, im Transport- und Frachtgewerbe sowie in der Lagerhaltung und Gebäudebetreuung Lesen und Schreiben als bedeutsam für ihre berufliche Tätigkeit wahr. Seltener bewerten Arbeitnehmer/innen in Gastronomie und Hotelgewerbe, in der Baubranche, Garten- und Landschaftspflege sowie im Reinigungsgewerbe Lesen und Schreiben als notwendige Kompetenzen für die Ausübung ihrer Tätigkeiten.

Lesen und Schreiben kommt im beruflichen Alltag vieler Arbeitnehmer große Bedeutung zu

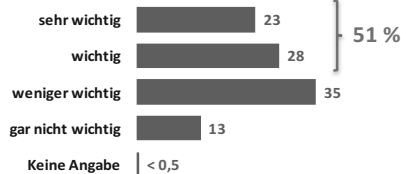


Frage: „Was würden Sie sagen: Wie wichtig ist Lesen für Ihre berufliche Tätigkeit? Und wie wichtig ist Schreiben? Würden Sie sagen ...“ | Basis: alle Arbeitnehmer (n=1.618) | Angaben in Prozent

Lesen ist für die berufliche Tätigkeit ...



Schreiben ist für die berufliche Tätigkeit ...



Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

Dort, wo Aufgaben im Team erledigt werden, ist das Bewusstsein für die Bedeutung von Lesen und Schreiben deutlich geringer ausgeprägt als dort, wo Beschäftigte auf sich gestellt sind – obwohl Arbeitnehmer/innen, objektiv betrachtet, in jeder Rolle und bei jeder Tätigkeit in der Lage sein müssen zu lesen und zu schreiben.

Dass Arbeitnehmer/innen Lesen und Schreiben in einigen Branchen eher weniger Bedeutung für ihre Tätigkeiten beimessen, beruht u. a. auf ihrem Lesebegriff, also darauf, was sie mit Lesen und Schreiben inhaltlich verbinden. In den Leitfaden-

interviews relativierten viele Gesprächspartner/innen die Probleme ihrer Kolleg/inn/en damit, dass diese ja keine Bücher schreiben oder Romane lesen müssten, sondern Fenster putzen, Betten machen, Häuser bauen oder Beete bepflanzen. Viele Arbeitskräfte assoziierten Lesen mit anspruchsvoller Literatur und verwiesen auf klassische Autoren wie Goethe und Schiller. Der stark literarisch geprägte und mit hoher Bildung verknüpfte Lesebegriff steht einem Bewusstsein für die Tragweite des Problems im Weg, weil er funktionales Lesen im Alltag ausblendet und Betroffene wie auch ihr Umfeld von der Verantwortung entlastet, die Situation ändern zu müssen. Der Lesebegriff bildet einen inhaltlichen Anknüpfungspunkt für Informations- und Sensibilisierungsmaßnahmen, die mittel- und langfristige das Verständnis davon, was Lesen und Schreiben im Alltag bedeuten, verändern müssen.

4.3 Quellen der Kenntnis des Problems

36 Prozent der Arbeitnehmer/innen, die Betroffene kennen, berichten, dass ihnen die Kolleg/inn/en selbst von ihren Problemen erzählt haben. 43 Prozent sind um Dinge gebeten worden, an denen sie erkannt haben, dass die Kolleg/inn/en nicht richtig lesen bzw. schreiben können. Viele Betroffene offenbaren sich also entgegen der gängigen Vorstellung direkt oder indirekt selbst – zumindest gegenüber Kolleg/inn/en, mit denen sie unmittelbar zusammenarbeiten.

In den sozialen Umgebungen, die die Studie abbildet, gibt es u. a. deshalb wenig Anlass zur Tabuisierung, weil Personen, die ihr Leben meistern, ohne richtig lesen und schreiben zu können, Vorbildcharakter haben können. Ein Bauhelfer berichtete von einem Bekannten, der ihm einen *„Job als Türsteher vermittelt hat. Bei ihm habe ich mal mitgekriegt, dass er fast gar nicht lesen und schreiben kann. Und wie er sein Leben trotzdem super hinkriegt. Ich habe ihn deswegen bewundert. Auch ein Heimkind. Und ein Supertyp. Als Kumpel, als Mensch und als Vorbild, irgendwie“*. Die Aussage steht exemplarisch für eine Sichtweise, die Status und Aufstieg nicht notwendigerweise über Bildung und beruflichen Erfolg definiert, sondern über die Fähigkeit, mit widrigen Lebensbedingungen umzugehen.

Ob Betroffene in Betrieben offen mit ihrem Problem umgehen, ist unabhängig von der Zahl der Beschäftigten und somit keine Frage von Anonymität. Es unterscheidet sich aber je nach Branche: Überdurchschnittlich häufig offenbaren sich Betroffene in Handwerks- und Gastronomiebetrieben sowie im Reinigungsgewerbe. Sie sprechen deutlich seltener über ihr Problem, wenn sie in Produktionsbetrieben, im Garten- und Landschaftsbau, in der Lagerhaltung oder im Transport- und Frachtgewerbe arbeiten. Teamarbeit scheint die Transparenz zu begünstigen – v. a. durch ein offenes und freundschaftliches Klima sowie einen informellen und unkomplizierten Umgang, von dem zahlreiche Gesprächspartner/innen in den Leitfadenterviews berichteten. Der Kontakt zu den Kolleg/inn/en bietet auch, v. a. im Vergleich zu Familie und Angehörigen, eine Schutzzone, weil die Personen, mit denen Betroffene zusammenarbeiten, zwar zu ihrem alltäglichen Umfeld gehören, jedoch nicht notwendigerweise auch privat mit ihnen im Kontakt sind. Dies erlaubt Gespräche über persönliche Themen mit Personen, zu denen im privaten Bereich eine Distanz besteht oder leicht hergestellt werden kann.

4.4 Folgen des Problems für die Betriebe

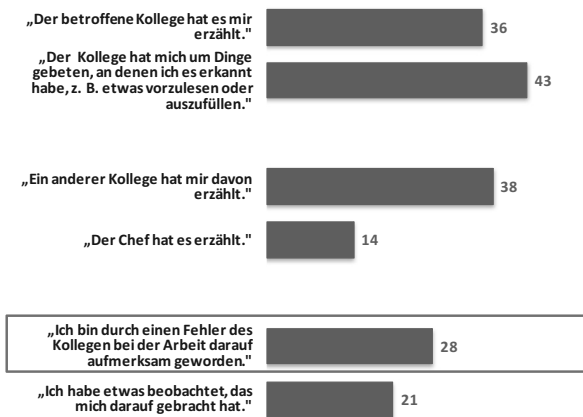
28 Prozent der Arbeitnehmer/innen, die Betroffene kennen, sind durch Fehler aufmerksam geworden, die auf fehlende Schriftsprachkompetenzen zurückzuführen waren. Die Gesprächspartner/innen der Leitfadeninterviews erwähnten mehrfach, dass es „irgendwann aufgefallen“ sei, weil Kolleg/inn/en etwas falsch gemacht oder unterlassen haben, weil sie wichtige Hinweise nicht lesen oder erforderliche Texte nicht schreiben konnten. So habe ein Bauarbeiter, dem eine Palette auf den Fuß gefallen sei, den Unfallbericht nicht ausfüllen können. Dabei habe man erst gemerkt, dass er nicht richtig schreiben kann.

Jeder Vierte, der Betroffene kennt, wird durch Fehler im Arbeitsalltag aufmerksam

Stiftung Lesen

Frage: „Wie haben Sie davon erfahren, dass jemand bei Ihnen im Betrieb kaum oder gar nicht lesen oder schreiben kann?“

Basis: Arbeitnehmer, die mindestens einen Betroffenen im Betrieb haben (n=543 | Angaben in Prozent | Mehrfachantworten)

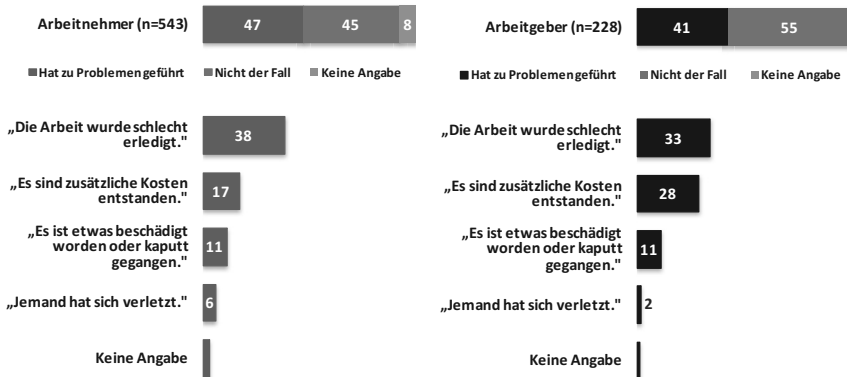


Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

Das Beispiel ist kein Einzelfall: 47 Prozent der Arbeitnehmer/innen und 41 Prozent der Arbeitgeber/innen, in deren Betrieben Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten arbeiten, erleben es, dass die fehlenden Kompetenzen im Arbeitsalltag zu Problemen führen. In den meisten Fällen wird von den betroffenen Beschäftigten die Arbeit schlecht erledigt. Deshalb – darauf verweisen besonders die Arbeitgeber/innen – entstehen zusätzliche Kosten. In jedem zehnten Betrieb ist aufgrund von Lese- und Schreibschwierigkeiten schon einmal etwas beschädigt worden. In seltenen Fällen kam es sogar zu Verletzungen. Die Lese- und Schreibschwierigkeiten stellen somit einerseits ein individuelles Problem dar, weil sie Folgen für Bildungszugänge, Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Aufstiegschancen in den Unternehmen besitzen. Sie bergen andererseits auch unternehmerische Risiken, die sich im Bereich der Arbeitsqualität und Arbeitssicherheit ebenso manifestieren wie auf betriebswirtschaftlicher Ebene.

In jedem zweiten Betrieb hat funktionaler Analphabetismus schon zu Problemen geführt

Frage: „Hat es im Arbeitsalltag schon mal zu Problemen geführt, dass die Betroffenen Kollegen kaum oder gar nicht lesen bzw. schreiben können, oder ist das nicht der Fall?“ | Basis: Arbeitnehmer/Arbeitgeber, die mindestens einen Betroffenen im Betrieb haben | Angaben in Prozent | Mehrfachantworten



Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013
Befragung von 545 Arbeitgebern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

55 Prozent der Arbeitnehmer/innen halten es für ein sehr großes oder großes Problem im Unternehmen, wenn Kolleg/inn/en kaum oder gar nicht lesen können, für 49 Prozent ist es problematisch, wenn jemand kaum oder gar nicht schreiben kann. Deutlich weniger Beschäftigte nehmen es als Problem wahr, wenn ihre Kolleg/inn/en schlecht Deutsch sprechen (39 %) oder den Beruf, den sie ausüben, nicht gelernt haben (13 %). Allerdings sagen mit 69 Prozent deutlich mehr, dass sie es schwierig finden, wenn ein Kollege oder eine Kollegin „Probleme hat, etwas Neues zu lernen, sich auf neue Aufgaben oder Abläufe einzustellen“.

Das ausgeprägte Bewusstsein, dass man die eigenen Fähigkeiten den Veränderungen und Herausforderungen im Betrieb anpassen müsse, dürfte mit einer hohen Akzeptanz von Weiterbildungsangeboten einhergehen. Dass Kolleg/inn/en nicht richtig lesen und schreiben können, bedeutet aber nicht nur Weiter-, sondern Grundbildungsbedarf, der von deutlich weniger Kolleg/inn/en als Problem betrachtet wird. Der Befund bestätigt den Eindruck, dass die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben in Teilen des beruflichen Umfelds nicht als notwendige Voraussetzung für berufliches Handeln präsent und im Bewusstsein verankert ist. Für die Grundbildungsarbeit in Unternehmen lässt sich ableiten, dass Angebote zur Verbesserung von Lese- und Schreibkompetenzen höhere Akzeptanz und Resonanz finden werden, wenn sie nicht als Grund-, sondern als Fortbildungsangebote deklariert und inhaltlich auf konkrete Anforderungen und aktuelle Entwicklungen in den Betrieben bezogen werden.

Im alltäglichen Miteinander zwischen Kolleg/inn/en spielen Lese- und Schreibschwierigkeiten offenbar keine nennenswerte Rolle. Nur zehn Prozent der Beschäftigten meinten, es sei ein Problem im Mitarbeiter/innen/kreis, „wenn Kollegen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben und deswegen ihre Arbeit nicht so

gut machen“. Dies verwundert angesichts der hohen Zahl von Arbeitnehmer/innen, die im Alltag die unmittelbaren Folgen selbst erleben. Eine Ursache für die entspannte Sichtweise liegt darin, dass ganz andere Dinge als schwierig und belastend empfunden werden, z. B. wenn „manche Kollegen nicht miteinander auskommen“ (50 %), „nur an sich denken“ (46 %), „schlecht über andere reden“ (44 %), „sich von der Arbeit drücken“, „andere die Arbeit machen lassen“ (44 %) oder „öfter zu spät zur Arbeit kommen“ (29 %). Konfliktpotenzial bieten vor allem Verhaltensweisen, die den Arbeitsfrieden und die Harmonie im Kolleg/inn/enkreis stören.

Gut miteinander auszukommen hat für viele un- und angelernte Arbeitskräfte einen hohen Wert, der praktische Probleme im Arbeitsalltag relativiert. Dies belegen zahlreiche Aussagen in den Tiefeninterviews: Dass jemand, mit dem man gut zusammenarbeitet und der sich kollegial verhält, nicht lesen oder schreiben kann, ist für kaum jemanden ein Grund, darin ein Problem im zwischenmenschlichen Bereich zu sehen. Im Gegenteil: Viele Gesprächspartner/innen relativierten Probleme beim Lesen und Schreiben mit fehlenden Kompetenzen in anderen Bereichen. Jeder könne irgendetwas nicht gut – das sei bei solchen Personen eben das Lesen und Schreiben. Dann helfe man sich gegenseitig.

Mit ihrer Unterstützung tragen die Beschäftigten dazu bei, die Qualität der zwischenmenschlichen Kontakte im Kolleg/inn/enkreis zu erhalten. Damit ist eine emotionale Gratifikation verbunden, die die persönliche Belastung durch das Engagement für die funktionalen Analphabet/inn/en relativiert und erklärt, warum so wenige Arbeitnehmer/innen fehlende Schriftsprachkompetenzen kritisch sehen.

4.5 Chancen für Alphabetisierung und Grundbildung im beruflichen Umfeld

Das unerwartet hohe Maß an Transparenz und Bekanntheit des Problems in Betrieben, das Verständnis der Kolleg/inn/en, ihr unkomplizierter Umgang mit den Betroffenen und die Relativierung von Lese- und Schreibschwierigkeiten im Kontext anderer Probleme eröffnen auf den ersten Blick gute Chancen für die arbeitsplatzbezogene Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Betrieben, weil das Risiko einer Stigmatisierung und die Hemmschwelle für die Betroffenen dadurch eher gering scheinen.

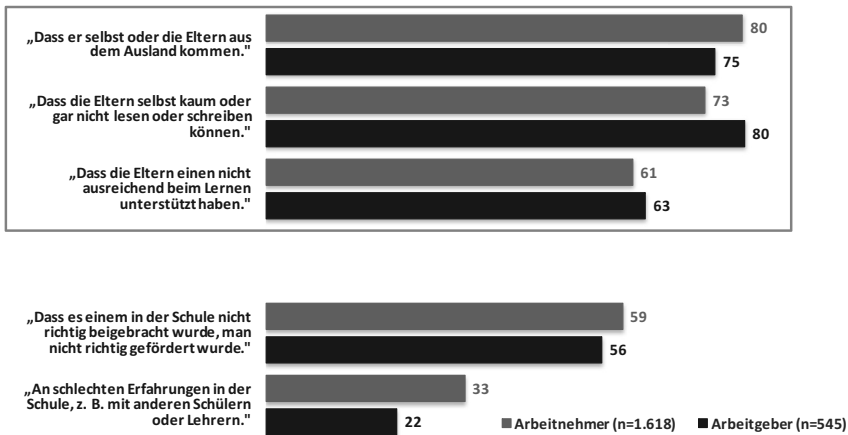
Gute Voraussetzungen für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote in Unternehmen liegen auch in anderen allgemeinen Sichtweisen von Arbeitgeber/innen und Beschäftigten. Dazu gehören Zuschreibungen von Ursachen für die Entstehung der Lese- und Schreibschwierigkeiten, die viele Befragte in Familie und Schule sehen. Die Mehrheit der Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen vermutet, dass schon die Eltern Betroffener „selbst kaum oder gar nicht lesen oder schreiben“ konnten und sie ihre Kinder „nicht ausreichend beim Lernen unterstützt haben“. Mehr als jeder Zweite meint auch, dass den Betroffenen Lesen und Schreiben „in der Schule nicht richtig beigebracht“ und sie dort „nicht richtig gefördert wurden“. Ein kleinerer Teil vermutet „schlechte Erfahrungen in der Schule, z. B. mit anderen Schülern oder Lehrern“. Herkunft und Schulzeit als Ursachen repräsentieren eine für die Betroffenen entlastende Sichtweise: Ihre Schwierigkeiten werden als Konsequenzen ungünstiger Ausgangsbedingungen wahrgenommen. Sie sind Opfer

der Umstände, geprägt von Einflüssen, zu denen sie selbst nichts können. Die widrigen Bedingungen entlasten die Betroffenen von Eigenverantwortung und begünstigen eine unterstützende Haltung.

Entlastende Sichtweise: Viele sehen Ursachen im Elternhaus und in der Schule



Frage: „Wenn jemand, egal ob Deutscher oder Zuwanderer, kaum oder gar nicht lesen oder schreiben kann, kann das ja verschiedene Gründe haben. Was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Gründe dafür, wenn jemand kaum oder gar nicht lesen oder schreiben kann?“ | Basis: alle Befragte | Angaben in Prozent | Auszug aus den (Mehrfach-) Antworten



Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013
 Befragung von 545 Arbeitgebern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

Sehr viele Arbeitgeber/innen und Beschäftigte sehen eine Ursache auch darin, dass Kolleg/inn/en mit Lese- und Schreibschwierigkeiten „selbst oder die Eltern aus dem Ausland kommen“. Die Antworten verweisen auf einen engen Zusammenhang zwischen Problemen mit Schriftsprachkompetenzen und Migrationshintergrund bzw. Zuwanderungserfahrung in den untersuchten Branchen. 61 Prozent der Arbeitnehmer/innen, die mit Betroffenen zusammenarbeiten, geben an, dass diese zugewandert seien. 15 Prozent kennen nur Deutsche mit entsprechenden Problemen, 23 Prozent sowohl deutsche als auch zugewanderte Kolleg/inn/en. Die im Herbst 2013 erhobenen Antworten verweisen im Kontext der Zuwanderungssituation zu Beginn des Jahres 2016 perspektivisch darauf, dass Grundbildungsangebote zukünftig vermutlich in noch höherem Maße als bisher eng mit Maßnahmen zur Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse verbunden sein werden. Dies kann in Betrieben Chancen für die Motivation auch originär deutschsprachiger Beschäftigter erhöhen, wenn es gelingt, sie im Zuge der Integration neuer (zugewanderter) Kolleg/inn/en einzubinden (z. B. als Starthelfer/innen) und in Maßnahmen einzubeziehen, die vordergründig auf die neuen Beschäftigten zielen, aber eher beiläufig auch die „alten“ Kolleg/inn/en profitieren lassen.

Dieses Potenzial stützt ein Befund zu den Erwartungen an die Betriebe: Arbeitgeber/innen wie Arbeitnehmer/innen sind weit überwiegend der Meinung, dass

Beschäftigte, die nicht richtig lesen und schreiben können, aktiv ermutigt werden sollten, ihre Schriftsprachkompetenzen zu verbessern. Auch sollten Unternehmen diese Personen bei der Suche nach Kursangeboten unterstützen und zur Teilnahme motivieren. Hinter den Handlungsoptionen und -erwartungen steckt ein hoher allgemeiner Konsens unter Arbeitnehmer/inne/n (71 %) und Arbeitgeber/inne/n (81 %), „dass man als Erwachsener noch lesen und schreiben lernen sollte, wenn man es bis dahin nicht kann“. Mit dieser Haltung sollte das Umfeld in den untersuchten Branchen für unterstützende Maßnahmen und die Motivation zur Wahrnehmung von Grundbildungsangeboten eigentlich gute Voraussetzungen bieten – zumal diese Sichtweise vor allem in Betrieben zu finden ist, in denen aufgrund von Lese- und Schreibschwierigkeiten schon Probleme im Arbeitsprozess entstanden sind.

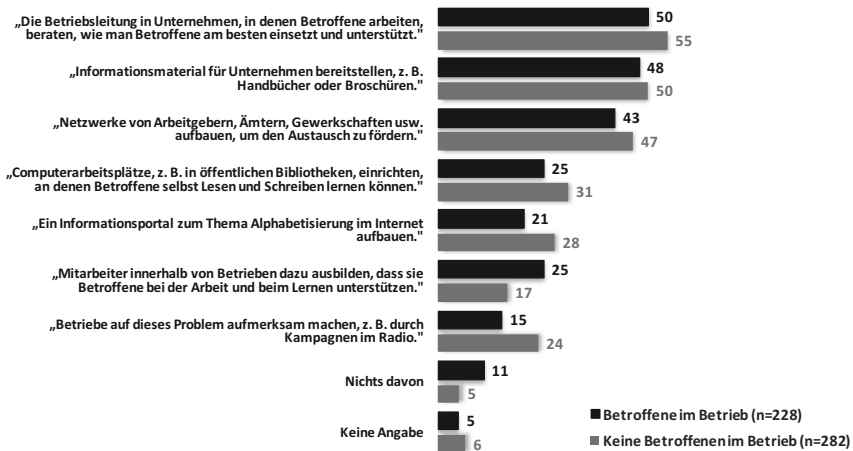
4.6 Grenzen für Alphabetisierung und Grundbildung im beruflichen Umfeld

Betrachtet man die konkreten Vorstellungen davon, was Betriebe zur Unterstützung Betroffener im Einzelnen tun können, zeigen sich auch Grenzen. Viele Arbeitgeber/innen sind offen für allgemein beratende, informierende und vernetzende Angebote. Etwa jede/r Zweite favorisiert Ansätze, die Betriebsleitungen darin beraten, wie sie Betroffene am besten einsetzen und unterstützen können. In diesen Antworten manifestiert sich die Tatsache, dass viele Unternehmen kaum über Erfahrungen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit verfügen. Dies stellt eine Hürde für die Implementierung von Maßnahmen dar, wobei die Zustimmung zu den genannten Beratungsangeboten immerhin den Bedarf und Wunsch der Unternehmen spiegelt, ihre Kenntnisse zu erweitern. Darin ist ein positives Signal zu sehen. Zur Erweiterung der Kenntnisse lassen sich Informationsmaterialien einsetzen, die gut jede/r zweite Arbeitgeber/in für sinnvoll hält.

Umso stärker jedoch Maßnahmen in Betriebsabläufe eingreifen, desto geringer der Anteil von Unternehmen, deren Personalverantwortliche sich ihre Umsetzung vorstellen können. So hält es z. B. nur jede/r Vierte bis Fünfte für sinnvoll, „Mitarbeiter innerhalb von Betrieben dazu aus[z]ubilden, dass sie Betroffene bei der Arbeit und beim Lernen unterstützen“. Arbeitgeber/innen, die selbst Betroffene beschäftigen, unterstützen diese Option immerhin häufiger (25 %) als Arbeitgeber/innen, die nach eigenen Aussagen keine Beschäftigten mit Lese- und Schreibschwierigkeiten im Unternehmen haben (17 %). Dies belegt den Handlungsdruck, den u. a. die skizzierten Folgen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in den Betrieben verursachen dürften. Es bestätigt zudem Ansätze, wie sie z. B. das Projekt „Mento“ des DGB Bildungswerkes BUND bereits effektiv umsetzt.

Arbeitgeber halten bestehende Maßnahmen für unterschiedlich sinnvoll

Frage: „Hier auf dieser Liste stehen einige weitere Maßnahmen, wie man sowohl Arbeitnehmer, die kaum oder gar nicht lesen und schreiben können, als auch deren Betriebe unterstützen könnte. Was davon halten Sie für besonders sinnvoll?“ Basis: alle Arbeitgeber (n=545) | Angaben in Prozent | Mehrfachantworten



Befragung von 545 Arbeitgebern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

Trotz der Aufgeschlossenheit eines Teils der Betriebe liegt eine klare Grenze für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in einem Denkmuster, das zunächst paradox scheint: Gerade Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen, in deren Betrieben funktionale Analphabet/inn/en arbeiten, sind seltener der Meinung, dass Erwachsene noch lesen und schreiben lernen sollten, als Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen, die keine Betroffenen im eigenen Unternehmen haben. Diese Sichtweise widerspricht auf den ersten Blick der Vorstellung, dass erst der persönliche Umgang mit Betroffenen eine Vorstellung davon vermitteln kann, wie gravierend die Folgen von Lese- und Schreibschwierigkeiten im Alltag sind. Dennoch meinten 28 Prozent der Beschäftigten und 17 Prozent der Unternehmer/innen mit funktionalen Analphabet/inn/en im eigenen Betrieb, die Betroffenen „sollten nicht unbedingt“ lesen und schreiben „lernen, wenn sie so klar kommen“. Grundlage dieser Urteile dürfte die bereits beschriebene Erfahrung sein, dass die Kolleg/inn/en tatsächlich „so klar kommen“ –, u. a. weil ihnen andere helfen und fehlende Kompetenzen kompensieren.

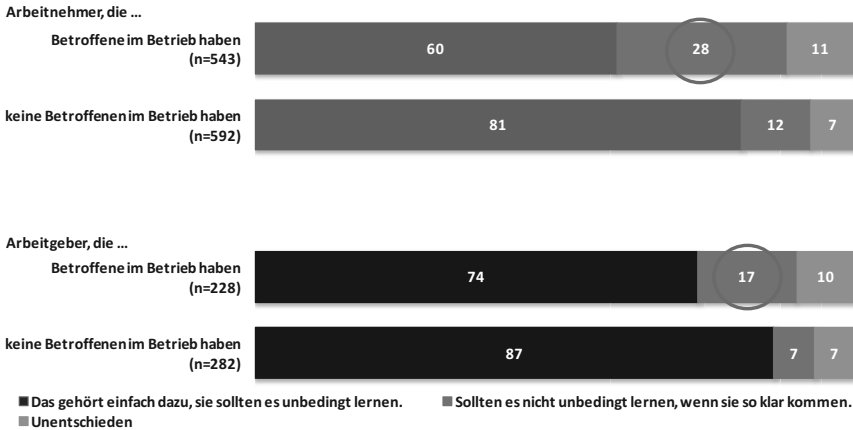
Die Tatsache, dass viele Betroffene in den Betrieben offen mit ihren Schwierigkeiten umgehen, begünstigt reziproke Effekte, die für die Umsetzung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen letztlich kontraproduktiv sind: Wenn funktionale Analphabet/inn/en ihr Problem offenlegen, antizipieren ihre Kolleg/inn/en im Alltag schwierige Situationen und unterstützen, indem sie den Betroffenen Aufgaben abnehmen oder auf andere Weise helfen. In diesen Fällen werden weniger Fehler gemacht und es entstehen seltener Schäden bzw. Folgekosten. Dies wiederum erweckt und bestärkt den Eindruck, dass Abläufe reibungslos funktionieren – ein Grund für die Schlussfolgerung vieler im beruflichen Umfeld, dass gar kein Grundbildungsbedarf bestehe, zumal Lesen und Schreiben eher dazu die-

Wer Betroffene im Betrieb hat, denkt häufiger, dass sie nicht lesen und schreiben lernen müssen

Stiftung Lesen

Frage: „Hier unterhalten sich zwei darüber, ob man als Erwachsener noch lesen und schreiben lernen sollte, wenn man es bis dahin nicht kann. Wem würden Sie eher zustimmen, dem/der Oberen oder dem/der Unteren?“

Basis: alle Befragte | Angaben in Prozent



Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013
 Befragung von 545 Arbeitgebern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

nen, literarische Interessen zu bedienen als alltägliche Aufgaben zu bewältigen. Der Mechanismus führt in einen Kreislauf, der letztlich nicht dazu beiträgt, die Probleme der funktionalen Analphabet/inn/en grundständig zu bekämpfen, sondern allenfalls dazu, ihre Symptome zu verdecken.

Dies bestätigen die Erwartungen der Arbeitnehmer/innen an ihre Betriebe: Sie bekennen sich mehrheitlich zwar grundsätzlich zur Unterstützung von Kolleg/inn/en mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Sie meinen damit konkret aber vor allem solche Vorkehrungen, die negative Folgen der (unveränderten) Kompetenzprobleme verhindern – Farbcodes und Symbole oder die Übernahme von Aufgaben, die die Betroffenen überfordern würden. Vergleichsweise selten werden Maßnahmen favorisiert, die dazu beitragen, die Ursachen der Probleme zu beseitigen: etwa Kolleg/inn/en durch Kostenbeteiligung oder Freistellung von Arbeitszeit darin zu unterstützen, Kursangebote wahrzunehmen. Diese Zurückhaltung gegenüber konkreten Handlungsoptionen ist bei Arbeitnehmer/inne/n und Arbeitgeber/inne/n gleichermaßen ausgeprägt. Ihr Konsens befördert den Status quo, weil Alphabetisierung und Grundbildung so nur mit geringer Wahrscheinlichkeit Gegenstand innerbetrieblicher oder gar tariflicher Konflikte und entsprechender Entscheidungsprozesse werden.

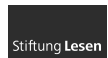
Die Zurückhaltung gegenüber Optionen, die funktionalen Analphabet/inn/en durch konkrete finanzielle Unterstützung oder Entlastung von Arbeitszeit die Teilnahme an Kursangeboten erleichtern würden, hat mindestens drei Ursachen: Sowohl Arbeitgeber/innen als auch Arbeitnehmer/innen sehen erstens häufiger das private Umfeld von Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflicht sie zu ermutigen und ihnen zu helfen als das Arbeitsumfeld. Die Studien zum persönlichen und beruflichen Umfeld zeigen, dass es notwendig ist, in allen

Lebensbereichen zu sensibilisieren und Maßnahmen im privaten und im beruflichen Umfeld gleichermaßen zu implementieren, im Idealfall auch miteinander zu verzahnen.

Eine zweite Ursache liegt darin, dass viele Vorgesetzte wie auch Kolleg/inn/en fehlende Schriftsprachkompetenzen nicht nur auf schlechte Bildungschancen zurückführen, sondern zugleich auch annehmen, dass die Betroffenen selbst einen Anteil daran haben, dass sie nicht richtig lesen und schreiben können. Diese die funktionalen Analphabet/inn/en belastende Sichtweise ist für eine unterstützende Haltung eher hinderlich, weil sie mit einer Zuschreibung von Verantwortung einhergeht und bei vielen zur Auffassung führt, dass Kosten, z.B. für Kurse, von den Teilnehmenden selbst getragen werden sollten. Neben den Betroffenen sieht mehr als jede/r zweite Arbeitgeber/in und Arbeitnehmer/in den Staat gefordert, hier zu investieren.

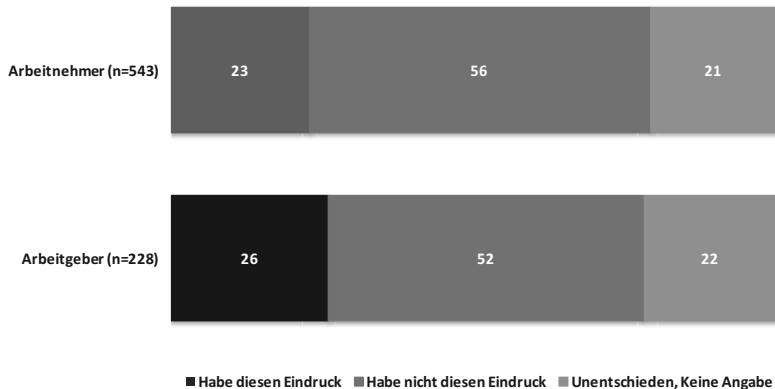
Eine dritte zentrale Ursache für die Zurückhaltung des beruflichen Umfelds gegenüber Maßnahmen zur Unterstützung von Grundbildungsmaßnahmen liegt in der Wahrnehmung der Motivation Betroffener: 56 Prozent der Kolleg/inn/en und 52 Prozent der Personalverantwortlichen glauben nicht, dass die betroffenen Beschäftigten ihre Situation verändern wollen. Ein weiteres Fünftel ist sich jeweils nicht sicher.

Jeder Zweite hat den Eindruck, dass Betroffene an ihrer Situation nichts ändern wollen



Frage: „Haben Sie den Eindruck, dass die betroffenen Mitarbeiter unbedingt etwas an Ihrer Situation ändern und richtig lesen und schreiben lernen wollen, oder haben Sie nicht diesen Eindruck?“

Basis: Arbeitnehmer und Arbeitgeber, die mindestens einen Betroffenen im Betrieb haben | Angaben in Prozent



Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013
 Befragung von 545 Arbeitgebern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

Anders herum betrachtet, schließt fast die Hälfte der Befragten eine Änderungsbereitschaft zumindest nicht aus. Für Betriebe, in denen Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen so denken, liegt in dieser Sichtweise dann ein Potenzial, wenn der mögliche Wunsch nach Veränderung im Sinne einer beruflichen Motivation gedeutet wird – und zugleich Möglichkeiten für einen innerbetrieblichen Aufstieg

bestehen. Letzteres ist jedoch gerade in der Gruppe der un- und angelernten Arbeitskräfte nur sehr eingeschränkt der Fall. Viele Unternehmer/innen äußerten in den Gruppendiskussionen die Bereitschaft, v.a. solche Mitarbeiter/innen weiter zu qualifizieren, die für eine neue Position in Frage kommen, z.B. als Vorarbeiter/innen oder Schichtführer/innen. Hiervon profitieren in der Regel Einzelne, die durch besonderes Engagement auffallen. Für die Mehrzahl der Beschäftigten auf diesen Ebenen bestehen kaum Veränderungs- und Aufstiegschancen, weil nicht genügend Positionen zur Verfügung stehen. Dies dürfte sich tatsächlich darauf auswirken, wie deutlich sie einem Wunsch nach Teilnahme an Grundbildungsangeboten direkt oder indirekt Ausdruck geben. Hinzu kommt die Befürchtung vieler Arbeitgeber/innen, dass Mitarbeiter/innen nach erfolgreich absolvierten Grundbildungsmaßnahmen gerade wegen der nicht vorhandenen Aufstiegschancen in andere Betriebe abwandern, sie damit zuverlässige und geschätzte Arbeitskräfte verlieren – und somit umsonst investiert haben.

5. Folgerungen und Herausforderungen

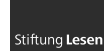
Die Studie der Stiftung Lesen zum beruflichen Umfeld funktionaler Analphabet/inn/en belegt, dass Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz notwendig und sinnvoll sind. Sie sind komplementär zu Ansätzen im persönlichen Umfeld zu sehen und idealerweise mit ihnen zu verzahnen. Für die Ansprache, Motivation und Einbindung von Unternehmen in Maßnahmen bestehen gute allgemeine Voraussetzungen und Chancen, weil das Problem bekannt ist und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit besteht, dagegen etwas zu tun.

Der konkreten Umsetzung sind klare Grenzen gesetzt: Die Arbeitswelt der funktionalen Analphabet/inn/en kommt scheinbar ohne Lesen und Schreiben aus oder kompensiert mit Entlastungsmechanismen, Farben und Symbolen. Das Umfeld grenzt Betroffene, die als Mitarbeitende und Kolleg/inn/en hoch geschätzt sind, nicht aus und etabliert Maßnahmen, die zwar vordergründig unterstützen, indem sie die Symptome verdecken und Folgen zu vermeiden suchen, jedoch zugleich an den Ursachen nichts ändern, das kollegiale Umfeld z. T. sogar zusätzlich belasten. Die Zurückhaltung gegenüber konkreten Initiativen folgt einem Zweckpragmatismus. Die Hilfsmechanismen in den Betrieben funktionieren und lassen den konkreten Handlungsbedarf gering erscheinen.

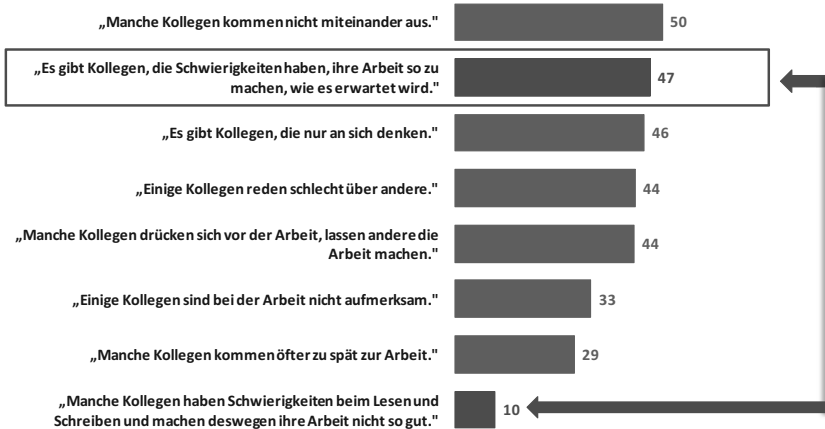
Die Grenzen, an die Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz stoßen, sind kein Argument gegen Angebote und Maßnahmen. Sie geben Anlass, die durchaus vorhandenen Potenziale zu erkennen und zu nutzen: Jede/r zweite Arbeitgeber/in und Mitarbeitende schließt eine Änderungsbereitschaft Betroffener nicht aus, nimmt also ihren Wunsch durchaus wahr und ernst. Jede/r dritte bis vierte Personalverantwortliche lehnt eine (Mit-)Finanzierung und Freistellung von Arbeitskräften für Grundbildung nicht kategorisch ab. Hier gilt es, Anreize zu schaffen, die aufgeschlossene Haltung des beruflichen Umfelds in Handeln umzusetzen.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, das Verständnis der Begriffe Lesen und Schreiben zu weiten. Der stark literarisch und buchzentriert definierte Lesebegriff verhindert, dass Schriftsprachprobleme in ihrer Tragweite erkannt und ernstgenommen werden. Mehr noch: Er öffnet Entlastungs- und Verdrängungs-

Missing Link zwischen Lesen und Schreiben zur Arbeitsqualität



Frage: „Wenn Sie einmal an die Kollegen denken, mit denen Sie zusammenarbeiten: Was sind da die größten Probleme im Kollegenkreis?“ (Listenvorlage) | Basis: alle Arbeitnehmer (n=1.618) | Angaben in Prozent | Mehrfachantworten



Befragung von 1.618 Arbeitnehmern aus ausgewählten Branchen, IfD Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen; November 2013

mechanismen Tür und Tor, indem er das Lesen und Schreiben auf einen bildungsbürgerlich und kulturbeflissen definierten Sockel stellt, der für Teile der Bevölkerung, in denen überdurchschnittlich viele funktionale Analphabet/inn/en leben, unerreichbar hoch scheint und den Impuls, etwas zu verändern, bei vielen im Keim ersticken dürfte.

In der Folge besteht eine zweite Herausforderung darin, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Anforderungen an berufliche Kompetenzen und Arbeitsqualität nicht losgelöst von Lesen und Schreiben zu sehen sind. 47 Prozent der Beschäftigten sehen es kritisch, wenn Kolleg/inn/en „Schwierigkeiten haben, ihre Arbeit so zu machen, wie es erwartet wird“. Nur zehn Prozent nehmen es aber als Problem wahr, wenn Kolleg/inn/en „Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben“ haben und „deswegen ihre Arbeit nicht so gut“ erledigen. Dass die zweite Aussage zentrale Ursachen der ersten nennt, scheint kaum präsent zu sein. Es muss ein Ziel von Öffentlichkeitskampagnen und konkreter Aufklärung in Betrieben sein, den Missing Link zwischen Lesen und Schreiben einerseits sowie der Gewährleistung von Arbeitsqualität andererseits zu schließen. Alle Bemühungen sollten letztlich darin münden, die ursächlichen Probleme zu bekämpfen (und perspektivisch mittels flächendeckender Prävention zu verhindern) statt weiterhin nur die Symptome zu verdecken.

Literatur

- BMBF (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 15.12.2011. Online verfügbar unter www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=707, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg. Online verfügbar unter www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 135–165.
- OECD (2013): Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener. Erste Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland. Online verfügbar unter [www.oecd.org/site/piaac/Country%20note%20-%20Germany%20\(DEU\).pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Country%20note%20-%20Germany%20(DEU).pdf), zuletzt geprüft am 26.02.2016.

Handlungsempfehlungen

Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg

1. Einleitung

Was folgt aus den Ergebnissen der Umfeldstudie für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit? An dieser Stelle sollen Impulse für mögliche Konsequenzen aus der vorliegenden Forschung gesetzt werden. Dabei werden Empfehlungen, die bereits in den einzelnen Artikel herausgearbeitet wurden, noch einmal gebündelt wiedergegeben und diskutiert.

Die folgenden Empfehlungen sind thematisch geordnet und beziehen sich auf den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung und sind deswegen auch vorrangig in diesem Kontext zu interpretieren.

2. Trennung von Hilfen und Bildung aufheben – Verweisstrukturen verbessern

Wie bereits von Anke Grotluschen im einleitenden Beitrag markiert wurde, ist es insbesondere wichtig, dass sich die Verweisstrukturen zwischen Bildungsträgern, Beschäftigungsträgern und Wohlfahrtsverbänden, resp. Einrichtungen der Sozialen Arbeit verbessern. Wenn jemand eine sozialpädagogische Leistung in Anspruch nimmt oder sich beraten lässt und in diesem Zusammenhang deutlich wird, dass auch eine Lese- und/oder Schreibproblematik vorliegt, sollten die Betroffenen auf Bildungsmöglichkeiten hingewiesen werden. Denn neben der konkreten, im Vordergrund stehenden Hilfe wäre es für Betroffene unterstützend, wenn sie (und wenn auch nur als Perspektive) Hinweise auf die Verbesserung bestimmter Kompetenzen bekommen, sich also eine Bildungsberatung anschließt. Es sind hier klassische Trennlinien und Versäulungen im Hilfe- und Bildungssystem zu überwinden, die im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung deutlich werden und auf die strukturelle – aber nicht hilfreiche – Trennung zwischen Hilfe und Bildung verweisen.

3. Das Feld der Weiterbildung erweitern

Was gehört zur Weiterbildung? Exemplarisch wird am Bereich Alphabetisierung und Grundbildung deutlich, dass Weiterbildung in sehr viel mehr Institutionen stattfindet, als auf den ersten Blick erkennbar ist. Weitere und andere Partner müssen in die Diskussion um die Weiterbildung und Adressierung von Betroffenen einbezogen werden. So werden beispielsweise Beschäftigungsträger oder auch die großen Wohlfahrtsverbände in der Regel nicht als Weiterbildungsinstitutionen angesehen und auch nicht als solche adressiert. De facto bieten sie aber Weiterbildung an – die Beschäftigungsträger für einen nicht unerheblichen Teil der Betroffenen Zielgruppe und die Wohlfahrtsverbände für einen großen Teil der professionell arbeitenden

Personen im sozialen Bereich oder in den Gesundheitsberufen. Letztere können dann in Fort- und Weiterbildungen als mitwissendes Umfeld angesprochen werden.

In einzelnen Bundesländern sind bereits Netzwerke für Alphabetisierung und Grundbildung entstanden. Viele dieser Netzwerke greifen den oben genannten Aspekt auf, indem sie anerkennen, dass Alphabetisierung und Grundbildung eine Querschnittsaufgabe ist, die nicht einzelnen Institutionen zugewiesen werden kann. Diese Netzwerke wären möglicherweise dann auch die geeigneten Anbieter für Fortbildungen für Schlüsselpersonen im Umfeld, da sie nicht von vornherein einem bestimmten Segment der Bildung zugeordnet werden können (vgl. Punkt 4.3).

4. Das mitwissende Umfeld handlungsfähig machen

Durch die Ergebnisse der Umfeldstudie rückt das Umfeld als kompetent handelnder Akteur in den Mittelpunkt. In der ausgearbeiteten Typologie wurde dabei deutlich, dass die Rolle der Mitwissenden sehr unterschiedlich ausgefüllt werden kann und Menschen nicht bestimmte „Typen von Mitwissenden“ sind, sondern je nachdem, wie sich die Rahmenbedingungen gestalten, gleichzeitig sehr differente Umgangsweisen mit der Situation entwickeln können. Ziel sollte es sein, die Kompetenzen des Umfelds zu nutzen und es weitestgehend handlungsfähig zu machen, um entweder den Betroffenen Hilfe anzubieten, informelle Lehr-Lernsettings aufzubauen oder in nonformale Weiterbildung sowie formale Weiterbildung zu vermitteln. Dazu bietet sich insbesondere die Beratung von Mitwissenden, die Erstellung von Materialien, die Konzeption von Fortbildungen und Supervision für professionelle Fachkräfte sowie der Austausch unter Mitwissenden an.

4.1 Beratung

Was kann ich tun, wenn ich merke, dass in meinem Umfeld kann jemand nicht gut lesen und schreiben kann? Die Beratung von Mitwissenden ist ein wichtiger Bereich, um diese in ihrem Handeln zu unterstützen. Dabei wird es in den meisten Fällen um eine einmalige Beratung gehen, in der über Handlungsmöglichkeiten aufgeklärt werden sollte.

Je nach Ausprägung der Mitwisserschaft kann die Beratung sehr unterschiedliche Empfehlungen geben. Wenn eine **tabuisierende Mitwisserschaft** innerhalb der eigenen Familie vorliegt, ist eine Ansprache des Themas für die Familienangehörigen möglicherweise zu belastend. Hier würde eher dahingehend beraten, die Ansprache an Kolleg/inn/en oder Freundinnen und Freunde des/der Betroffenen zu delegieren und das familiäre Umfeld eher dergestalt zu unterstützen, dass die Belastung nicht zu groß wird.

Beratung ist auch notwendig, wenn Menschen eine **kummernde Mitwisserschaft** ausbilden. Sie sind dann für die Betroffenen meistens eine sehr große Hilfe: Das Umfeld nimmt ihnen viele Aufgaben ab, der Alltag wäre sonst für die Betroffenen schwer zu bewältigen. Trotzdem müssen sich die Mitwissenden über die Ambivalenz ihres Handelns im Klaren sein. Einerseits sind sie für die Personen eine sehr große Unterstützung und andererseits tragen sie möglicherweise dazu bei, dass die

Betroffenen nichts an ihren geringen Kompetenzen ändern. Um dem entgegenzuwirken, dass die eigene gut gemeinte Unterstützung bei dem Gegenüber nur weitere Abhängigkeit erzeugt, hilft es vor allem, sich dessen bewusst zu werden und möglicherweise gemeinsam mit anderen darüber zu reflektieren. Ziel einer Beratung wäre es auch, über die Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten ausreichend detailliert Bescheid zu wissen, um die Informationen an die Betroffenen ggf. weitergeben zu können (Schuldnerberatung, Bildungsberatung etc.). Im Fokus steht dabei immer die Förderung der Eigenständigkeit der Personen.

Bei einer **resignierten Mitwisserschaft** muss das Umfeld lernen, damit zurechtzukommen, dass es von den Betroffenen zurückgewiesen und die Hilfe nicht angenommen wird. Dies beinhaltet auch Enttäuschungen hinsichtlich der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Beratung ist hier hilfreich, um sich von den Problemen der Betroffenen abzugrenzen und dadurch das eigene Leben nicht einzuschränken. Wichtig wäre es für das Umfeld aber gleichzeitig, eine ressourcenorientierte Sichtweise einzunehmen. Denn auch wenn die Betroffenen im Moment nicht an der Verbesserung ihrer Lese- und Schreibkompetenzen arbeiten wollen, kann sich dies in anderen Konstellationen oder zu anderen Zeitpunkten anders darstellen. Das Umfeld braucht also Ermutigung, um nicht in der Resignation verhaftet zu bleiben. Wichtig ist es, dass das Umfeld andere Erfahrungen im Umgang mit Betroffenen kennenlernt, so dass die Resignation nicht vorschnell auf andere Betroffene übertragen und ein konstruktiver Umgang gewahrt wird. Ein regelmäßiger Austausch (vgl. Punkt 4.4) kann hier unterstützend für die Mitwissenden sein.

Häufig wird bei Mitwissenden auch nur eine **entfernte Mitwisserschaft** vorliegen. Hier muss das Umfeld die Ahnung zunächst noch weiter ausbauen, um die betroffene Person möglicherweise ansprechen zu können. Auch hier kann eine Beratung sinnvoll sein, denn wenn die Ahnung sich zu konkretem Wissen wandelt, kann die Distanz hilfreich sein, um das Thema nebenbei anzusprechen. Es geht also um eine Sensibilisierung, die es dem Umfeld ermöglicht zu beurteilen, ob jemand betroffen ist und anschließend um Informationen, wie das Umfeld mit diesem Wissen umgehen kann, z. B. durch Helfen, informelle Lehr-Lern-Prozesse oder möglicherweise die Vermittlung in nonformale Weiterbildung.

Aufgrund der Distanz wäre es unter Umständen zudem sinnvoll, Dritte, die der Person näherstehen, aufzufordern den Sachverhalt anzusprechen.

Jenseits der Ausprägungen bestimmter Typen von Mitwisserschaft müssen das Umfeld und die gesamte Öffentlichkeit besser über Weiterbildungsmöglichkeiten von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten informiert sein. Dabei geht es nicht um das alleinige Wissen, dass es Kurse für Erwachsene gibt, in denen Lese- und Schreibschwierigkeiten verbessert werden können. Dieses Wissen ist bereits weit verbreitet. Vielmehr geht es darum, *wo* und *zu welchen Zeiten* diese Kurse angeboten werden und *wie* diese Kurse gestaltet sind, also welche „Lernkultur“ in den Kursen vorherrscht. Hier geht es darum, Vorurteilen gegenüber Weiterbildung für Erwachsene im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung entgegenzuwirken und Transparenz herzustellen bezüglich der vorhandenen Angebote.

4.2 Materialien

Das Umfeld schafft eigene Lehr-Lernstrukturen und ist damit teilweise sehr erfolgreich. Mit Hilfe von Alltagsdidaktik und -methodik – auch in der Abgrenzung zu schulischen Erfahrungen – versuchen die Mitwissenden, die Betroffenen im Lernprozess zu unterstützen. Menschen, die eine solche **pragmatische Mitwisserschaft** ausgebildet haben, brauchen aber auch Unterstützung in ihrem Tun: Wie vermittele ich am besten Grammatik? Wie motiviere ich und wo finde ich erwachsenengerechte Materialien? Dies sind Fragen, die sich das Umfeld beim Aufbau der eigenen Lehr-Lernsettings stellt. Lehrmaterialien, die die Mitwissenden aus dem Internet herunterladen können, oder eine Ideenbörse wären willkommene Materialien und Angebote, die das Umfeld einsetzen kann.

Die Gruppe der **verunsicherten Mitwissenden** kann mit Hilfe von Informationsmaterialien, in denen sie über Handlungsmöglichkeiten aufgeklärt werden, direkt adressiert werden. Diese Aufklärung kann einerseits über konkrete Fortbildungen geschehen, aber eben auch über die Verbreitung von Kampagnenmaterial.

4.3 Fortbildung und Supervision für professionelle Fachkräfte

Menschen, die über ihren Beruf mit Personen in Kontakt kommen, die nicht gut lesen und schreiben können, haben wir als professionell Mitwissende bezeichnet. Das können Ärztinnen und Ärzte, Kursleitende oder auch Fachkräfte aus dem sozialen Bereich sein. Eine Ärztin hat in einem Interview direkt angesprochen, dass sie mehr Informationen darüber bräuchte, ob sie das Problem ansprechen soll oder nicht. Ihr Handeln ist dem Typus der **verunsicherten Mitwisserschaft** zuzurechnen. Diese Personen würden gern im Sinne der Betroffenen handeln, wissen aber nicht wie. Es bietet sich also an, Fortbildungen für bestimmte Berufsgruppen zu konzipieren, die als Schlüsselpersonen mit Betroffenen in Kontakt kommen. Das können beispielsweise Ärztinnen und Ärzte als auch Erzieher/innen, Mitarbeitende im Arbeitsamt oder bei Beschäftigungsträgern sein. Diese Gruppen des Umfelds können zudem gut in Netzwerkarbeit einbezogen werden.

Supervision, also die Reflexion über problematische Fälle im beruflichen Kontext, ist ein wünschenswerter Standard für alle helfenden Berufe. Themen wie Anerkennung der eigenen Tätigkeit und Abgrenzung gegenüber den Schwierigkeiten der Klient/inn/en oder Patient/inn/en stehen dabei immer wieder im Fokus. Um zu vermeiden, dass es im professionellen Bereich zu einer **tabuisierten oder einer resignierten Mitwisserschaft** kommt, ist Supervision ebenfalls hilfreich. Eine Tabuisierung im professionellen Bereich kann als kontraproduktiv angesehen werden und sollte mithilfe sensibler Ansprache durchbrochen werden. Es gibt vielfältige Hinweise darauf, dass eine Ansprache nicht als Tabubruch empfunden wird, wenn Menschen sich bereits mit ihrem Problem an offizielle Stellen wenden und um Unterstützung bitten. Tipps für Weiterbildungsmöglichkeiten werden in diesen Kontexten vermutlich gern angenommen und nicht als Grenzüberschreitung gewertet. Resignation bedeutet, nicht mehr auf die Eigenständigkeit der Patient/inn/en oder Klient/inn/en zu bauen. Auch wenn es um geringe Lese- und Schreibkompetenzen der Betroffenen geht, ist es wichtig, als professionelle Fachkräfte über die ei-

genen Annahmen bezüglich der Klientel zu reflektieren, um zu vermeiden, dass Erfahrungen vorschnell verallgemeinert und auf die Gesamtgruppe der Betroffenen übertragen werden. Ziel sollte der Aufbau eines ressourcenorientierten Bildes sein, denn der Hinweis auf Weiterbildungsmöglichkeiten kann im individuellen Fall sehr relevant sein, auch wenn die Möglichkeit von den Betroffenen nicht sofort ergriffen wird.

4.4 Austausch

„Wie geht es dir mit der Situation? Ist dir auch schon einmal aufgefallen, dass ...?“, „Wie können wir die Ansprache verbessern?“ Der Austausch unter Mitwissenden wurde bisher noch nicht untersucht und auch nicht institutionalisiert. Die oben angesprochenen Netzwerke für Alphabetisierung und Grundbildung wären geeignete Träger für einen „Runden Tisch“, an dem sich Menschen treffen können, die im privaten oder professionellen Bereich mit Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu tun haben. Der Austausch kann in seinem Grundsatz eine **akzeptierende Mitwisserschaft** fördern. Wenn das Umfeld eine akzeptierende Mitwisserschaft ausbildet, wird die Schwäche der Person akzeptiert und das Umfeld versucht, den beruflichen oder privaten Alltag so zu organisieren, dass die Lese- und Schreibanforderungen bewältigt oder umgangen werden können. Allerdings hält sich der zeitliche Aufwand hier in Grenzen, da der Eindruck besteht, dass die Betroffenen die Problematik soweit im Griff haben, dass sie nicht oft nach Hilfe fragen müssen. Mit ihrem eher distanzierten Verhältnis zu der Lese- und Schreibproblematik der Betroffenen sind Menschen mit einer akzeptierenden Mitwisserschaft sehr gute Multiplikator/inn/en für Weiterbildungsangebote, da sie die Situation pragmatisch betrachten. Ein Ausdruck davon, dass eine Gesellschaft eine akzeptierende Mitwisserschaft ausbildet, ist zum Beispiel, dass Texte grundsätzlich auch in leicht verständlicher Sprache vorliegen. Ein Runder Tisch sollte die Akzeptanz in der Gesellschaft fördern und gleichzeitig dafür sorgen, dass Ideen und Sorgen geteilt werden können.

5. Social Media und Kampagnen für Sensibilisierung nutzen

Das Lamento darüber, dass vor allem in SMS, auf Facebook, bei WhatsApp oder in Kommentarfunktionen im Internet fehlerhaft geschrieben wird, ist immer wieder sehr laut und vehement zu vernehmen. Wir alle werden dadurch zu Mitwissenden, die sehen, dass Rechtschreibung und Grammatik häufig nicht einwandfrei sind.

Dieser Befund hat zwei Seiten: Einerseits werden dadurch geringe Schreibkompetenzen sichtbar, die sonst eher im Verborgenen liegen. Das Internet bietet also auch zusätzliche Schreibenanlässe. Es ist als positiv zu bewerten, dass die Akzeptanz, nicht immer alles richtig schreiben zu müssen, hier weit verbreitet ist. Offensichtlich ist die Schreibaufforderung so groß, dass die Hemmschwelle herabgesetzt ist, alles korrekt schreiben zu müssen. Auf der anderen Seite birgt die Akzeptanz der fehlerhaften Schreibung die Gefahr, dass der Anreiz, richtig zu schreiben, in den Hintergrund gerät. Es ist also eine Gratwanderung. Wie könnte man im Internet das

richtige Lesen und Schreiben fördern? Wäre eine geschaltete Werbung für Lese- und Schreibkurse in der eigenen Timeline bei Facebook eine Möglichkeit? Sollten wir unsere „Follower“ oder „Freunde“ darauf hinweisen, die eigenen Kommentare nochmals hinsichtlich der Schreibung zu überprüfen? Ist diese Vorgehensweise hilfreich oder paternalistisch? Das kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, es scheint jedoch angemessen, die eigene Vorbildfunktion ernst zu nehmen und selbst auch zu versuchen, im Internet richtig zu schreiben. Insgesamt erscheint der Bereich Social Media auch aus der Kampagne und Aufklärungsarbeit zu sehr ausgeklammert (als Ausnahme ist hier das Projekt iChance zu nennen, das sich aber vorrangig an junge Menschen wendet).

Kampagnen sind generell ein geeignetes Mittel, um das Umfeld zu adressieren. Wie aus den Ergebnissen der Umfeldstudie deutlich wird, brauchen Mitwissende über Kampagnen gezielte Informationen, die ihnen in ihrem Tun weiterhelfen: An wen können sie sich wenden? Wie könnten verschiedene Beratungs- und Lernszenarien mit Betroffenen aussehen? Wünschenswert aus Sicht der Mitwissenden könnte es also sein, dass Kampagnen nicht nur dazu auffordern, sich für einen Kurs anzumelden, sondern auch verschiedene Lehr-Lernsituation zeigen: zu Hause lernen, mit anderen lernen, mit Kollegen oder auch allein lernen. Als eine weitere Thematik sollte der Bereich „Alter(n) und Lernen“ nicht ausgespart bleiben. Die Vorstellung, Menschen könnten zu alt sein, um Kompetenzen zu verbessern oder etwas zu lernen, ist immer noch weit verbreitet. Um Kampagnen und Material wirksam zu gestalten, ist es angebracht, Mitwissende und Betroffene in die Entwicklung mit einzubeziehen.

6. Wir sind Mitwisser/innen

Letztlich führen uns die Ergebnisse der Umfeldstudie vor Augen, dass es wahrscheinlich ist, dass nahezu jeder Mensch im Laufe seines Lebens mindestens eine Person – wahrscheinlich sogar mehrere – kennenlernt, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben hat. Mit diesem letzten Plädoyer möchten wir die Konnotation des Anrühigen im Begriff „Mitwissende“ im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung ablegen und auf die Alltäglichkeit dieser Situation hinweisen. Ob, wie oben aufgeführt, im Bereich Social Media, bei der Nachbarin, beim Kollegen, der Freundin oder dem Vater – aufgefallen ist uns allen vermutlich schon einmal irgendwo eine stark fehlerhafte Schreibung. Oder wir haben die Situation erlebt, in der eine Person uns im Supermarkt um Hilfe gebeten hat, da sie ihre Brille vergessen hat. Die Thematik ist damit bereits im Mainstream angelangt, aber offensichtlich behalten die Mitwissenden ihr Wissen immer noch häufig für sich. Auch hier sollten wir die eigene Vorbildfunktion ernst nehmen und darüber sprechen.

Die Umfeldforschung hat sich als ein sehr ertragreiches Feld gezeigt. Das neue Wissen zu diesem Themenfeld sollte nicht nur neue Angebote schaffen, sondern auch in bestehende Angebote aufgenommen werden. Ob es die Aktionen rund um das ALFA-Mobil sind, bereits geschaltete Kampagnen oder andere gut funktionierende Angebote der Praxis – es wäre wünschenswert, das Umfeld zukünftig stärker mit einzubeziehen, da es eine Perspektiverweiterung mit sich bringt. Auch für die Forschung hat sich die Betrachtung des Umfelds als vielversprechend erwiesen und

könnte als Forschungsansatz über den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung hinausweisen.

Die hier gegebenen Handlungsempfehlungen sind aus Sicht der Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung geschrieben. Fruchtbar können sie erst werden, wenn sie in Wissenschaft und Praxis weiter diskutiert und präzisiert werden. Dazu laden wir ausdrücklich ein.

Anhang A: Interviewleitfäden

1. Leitfaden für die qualitativen Interviews

Einleitungsfrage

Sie kennen eine Person, die nicht gut lesen und schreiben kann. Erzählen Sie doch mal.

(Wenn mehrere Betroffene bekannt sind, ggfs. der Reihe nach erzählen lassen.)

Vergangenheit: Wie kam es zum Mitwisser-Sein?

- Beschreiben Sie die Situation, wie Sie davon erfahren haben.
- Wie genau sind Sie über das Problem informiert? Wie war es für Sie davon zu erfahren? Wie haben Sie reagiert?
- Haben Sie mit der Person über die Problematik gesprochen? Ggf. warum war es so schwer das anzusprechen?
- Was glauben Sie, wie geht es der betroffenen Person aufgrund der Tatsache, dass sie nicht gut lesen und schreiben kann?

Gegenwart: Was mache ich, was machen die anderen?

- Unterstützen Sie die betroffene Person? Warum machen Sie das?
- Ggf.: Können Sie eine Situation schildern oder Ihre letzte Begegnung?
- Wie reagiert die betroffene Person auf Ihre Hilfe? Warum reagiert sie so?
- Wie geht es Ihnen mit dieser Situation?
- Wissen Sie, ob es noch weitere Personen gibt, die eingeweiht sind? Warum keine?/ Warum so viele?
- Wie gehen Sie gemeinsam mit der Situation um?
- Es gibt verschiedene Institutionen, z. B. Volkshochschulen, die Lese- und Schreibkurse anbieten.
Wie glauben Sie, würde der Betroffene/die Betroffene auf ein Hilfeangebot reagieren?

Zukunft: Wie geht es weiter?

- Glauben Sie, dass sich an der Situation etwas ändern wird? Kann oder will die Person lesen und schreiben lernen? Warum haben Sie den Eindruck, dass sich nichts/ etwas ändern wird?
- Wie soll es nach Ihrer Wahrnehmung mit der Situation weitergehen? Wünschen Sie sich Veränderungen? Warum diese Veränderungen?
- Es läuft seit Ende vergangenen Jahres eine Öffentlichkeitskampagne: „Lesen und Schreiben mein Schlüssel zur Welt“. Haben Sie von dieser Kampagne schon etwas mitbekommen?
Ich habe Materialien der Kampagne mitgebracht, vielleicht können Sie mir sagen, was Sie davon halten.
- Was müsste sich Ihrer Meinung nach ändern, damit die Betroffenen ermutigt werden, lesen und schreiben zu lernen?

2. Leitfaden für die qualitativen Interviews bezogen auf professionelles Mitwissen

Einleitungsfrage

Sie sind durch Ihre berufliche Tätigkeit mit einer oder mehreren Personen in Kontakt gekommen, die nicht gut lesen und schreiben können. Erzählen Sie doch mal.

Vergangenheit: Wie kam es zum Mitwisser-Sein?

- Beschreiben Sie die Situation, wie Sie davon erfahren haben. In welchem dienstlichen Verhältnis stehen Sie zueinander?
- In welchen Arbeitsfeldern ist Ihnen der funktionale Analphabetismus der Person/en aufgefallen?
- Was genau haben Sie mitbekommen, wie genau sind Sie über das Problem informiert? Wie war es für Sie davon zu erfahren? Wie haben Sie reagiert?
- Haben Sie mit der Person über die Problematik gesprochen?
- Ggf.: Warum war es so schwer das anzusprechen? Ggf.: Warum nicht?
- Haben Sie mit weiteren Kollegen/Vorgesetzten darüber gesprochen? Wie haben diese reagiert?
- Ggf.: Wird offen über die Personen gesprochen oder über das Phänomen?
- Ist es ein neues Phänomen oder ist Ihnen früher schon einmal etwas bei anderen Personen aufgefallen?
- Was glauben Sie, wie geht es der betroffenen Person aufgrund der Tatsache, dass sie nicht gut lesen und schreiben kann?

Gegenwart: Was mache ich, was machen die anderen?

- Unterstützen Sie die betroffene Person? Warum machen Sie das?
Ggf.: Können Sie eine Situation schildern oder Ihre letzte Begegnung?
- Wie reagiert die betroffene Person auf Ihre Hilfe? Warum reagiert sie so?
- Wie geht es **ihnen** mit dieser Situation? Hat es Sie beschäftigt?
- Wissen Sie, ob es noch weitere Personen gibt, die eingeweiht sind? Warum keine?/ Warum so viele?
- Wie wird in der Firma mit der Situation umgegangen (Unterstützung, Druck)?
- Was bedeutet es für die Firma, wenn die Person nicht lesen und schreiben kann? Wird die Arbeit anderes organisiert? Gibt es die Möglichkeit, eine betriebliche Weiterbildung dazu zu machen?
- Es gibt verschiedene Institutionen, z. B. Volkshochschulen, die Lese- und Schreibkurse anbieten.
Wie glauben Sie, würde der Betroffene/die Betroffene auf ein Hilfeangebot reagieren?

Zukunft: Wie geht es weiter?

- Glauben Sie, dass sich an der Situation etwas ändern wird? Kann oder will die Person lesen und schreiben lernen? Warum haben Sie den Eindruck, dass sich nichts/ etwas ändern wird?

- Wie soll es nach Ihrer Wahrnehmung mit der Situation weitergehen? Wünschen Sie sich Veränderungen?
Warum diese Veränderungen?
- Es läuft seit Ende vergangenen Jahres eine Öffentlichkeitskampagne: „Lesen und Schreiben mein Schlüssel zur Welt“. Haben Sie von dieser Kampagne schon etwas mitbekommen?
- Außerdem gibt es einen Förderschwerpunkt „arbeitsplatzorientierte Grundbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Glauben Sie, dass die Stoßrichtung dieser Förderrichtlinie richtig ist?
- Was müsste sich Ihrer Meinung nach (im beruflichen Umfeld) ändern, damit die Betroffenen ermutigt werden, lesen und schreiben zu lernen?

3. Leitfaden für die qualitativen Interviews im Kontext Jobcenter

Einleitungsfrage

Sie sind durch Ihre berufliche Tätigkeit mit einer oder mehreren Personen in Kontakt gekommen, die nicht gut lesen und schreiben können. Erzählen Sie doch mal.

Vergangenheit: Wie kam es zum Mitwisser-Sein?

- Beschreiben Sie die Situation, wie Sie davon erfahren haben. In welchem Verhältnis stehen Sie zueinander? Wie oft sehen Sie sich? (Position, Tätigkeit)
- Wie ist Ihnen der funktionale Analphabetismus der Personen aufgefallen?
- Was genau haben Sie mitbekommen, wie genau sind Sie über das Problem informiert? Wie war es für Sie davon zu erfahren? Wie haben Sie reagiert?
- Haben Sie mit der Person über die Problematik gesprochen?
Ggf.: Warum war es so schwer das anzusprechen? Ggf.: Warum nicht?
- Haben Sie mit weiteren Kollegen darüber gesprochen? Wie haben diese reagiert?
Ggf.: Wird offen über die Personen gesprochen oder über das Phänomen?
- Ist es ein neues Phänomen oder ist Ihnen früher schon einmal etwas bei anderen Personen aufgefallen? Wie häufig sind Sie damit konfrontiert?
- Was glauben Sie, wie geht es der betroffenen Person aufgrund der Tatsache, dass sie nicht gut lesen und schreiben kann?

Gegenwart: Was mache ich, was machen die anderen?

- Unterstützen Sie die betroffene Person? Wie machen Sie das?
Ggf.: Können Sie eine Situation schildern oder Ihre letzte Begegnung?
- Wie reagiert die betroffene Person auf Ihre Hilfe? Warum reagiert sie so?
- Wie geht es *Ihnen* mit dieser Situation? Hat es Sie beschäftigt?
- Wissen Sie, ob es noch weitere Personen gibt, die eingeweiht sind?
- im persönlichen Umfeld?,
- in Ihrem Jobcenter?
- Es gibt verschiedene Institutionen, z. B. Volkshochschulen, die Lese- und Schreibkurse anbieten.
- Wie glauben Sie, würde der Betroffene/die Betroffene auf ein Hilfeangebot reagieren?

- Empfehlen Sie Teilnahme? Verpflichten Sie zur Teilnahme?
- Werden ggfs. Kosten übernommen?
- Verfolgen Sie den weiteren Werdegang?

Zukunft: Wie geht es weiter?

- Glauben Sie, dass sich an der Situation etwas ändern wird? Kann oder will die Person lesen und schreiben lernen? Warum haben Sie den Eindruck, dass sich nichts/etwas ändern wird?
- Wie soll es nach Ihrer Wahrnehmung mit der Situation weitergehen? Wünschen Sie sich Veränderungen? Warum diese Veränderungen?
- Es läuft seit Ende vergangenen Jahres eine Öffentlichkeitskampagne: „Lesen und Schreiben mein Schlüssel zur Welt“. Haben Sie von dieser Kampagne schon etwas mitbekommen?
- Außerdem gibt es einen Förderschwerpunkt „arbeitsplatzorientierte Grundbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, glauben Sie, dass die Stoßrichtung dieser Förderrichtlinie richtig ist?
- Was müsste sich Ihrer Meinung nach (im gesellschaftlichen Umfeld) ändern, damit die Betroffenen ermutigt werden, lesen und schreiben zu lernen? Was können Jobcenter leisten?

Anhang B: Liste der Interviews

Insgesamt wurden im Rahmen der qualitativen Umfeldstudie 30 Interviews geführt. In einigen dieser Interviews wurde über das Verhältnis zu mehreren Betroffenen berichtet. Daher repräsentieren einige dieser 30 Interviews zwei oder drei Fälle von Mitwissern. Die folgende Auflistung stellt die Interviews in laufender Nummerierung (Interview 1 bis 30) und die darin repräsentierten Fälle dar.

Interview 1

Fall 1: berichtet als *Tochter* über ihren Vater

Fall 2: berichtet als *Kollegin* über eine Kollegin im Ein-Euro-Job

Interview 2

Fall 3: berichtet als *Ex-Partnerin* eines Betroffenen

Interview 3

Fall 4: berichtet als *VHS-Teilnehmerin* über eine Französischlehrerin

Fall 5: berichtet als *Kollegin* über eine Kollegin im Ein-Euro-Job

Interview 4

Fall 6: berichtet als *Vater* über seinen Sohn

Interview 5

Fall 7: berichtet als *ehrenamtlicher Unterstützer von Migrant/inn/en*

Interview 6

Fall 8: berichtet als *Ex-Partner* einer Betroffenen

Fall 9: berichtet als *Kollege* über einen Kollegen im Ein-Euro-Job

Interview 7

Fall 10: berichtet als *Kollegin* über eine Kollegin im Ein-Euro-Job

Fall 11: berichtet als *Bekannte* über eine Betroffene aus dem Freundeskreis

Interview 8

Fall 12: berichtet als *Kollegin* über eine Kollegin im Ein-Euro-Job

Fall 13: berichtet als *Freundin* über eine Betroffene

Fall 14: berichtet als *Verwandte* über ihre Schwägerin

Interview 9

Fall 15: berichtet als *Bekannter* über einen Betroffenen

Fall 16: berichtet als *Kollege*

Interview 10

Fall 17: berichtet als *Vorgesetzter* im Rahmen einer Ein-Euro-Beschäftigung

Fall 18: berichtet als *Vorgesetzter* im Rahmen einer Ein-Euro-Beschäftigung¹

Interview 11

Fall 19: berichtet als *Vorgesetzte* über einen Mitarbeiter

Fall 20: berichtet als *Seminarleitung* in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit über einen Seminarteilnehmer

1 Der Interviewpartner berichtet über zwei betroffene Mitarbeiter, steht also zu beiden im selben formalen Verhältnis. Er hat aber in den beiden Fällen über einen sehr unterschiedlichen Umgang berichtet. Daher werden dem Interview zwei Fälle zugeordnet.

Interview 12

Fall 21: berichtet als *Leitung eines Schreibservices* allgemein über ihre Kundinnen und Kunden

Interview 13

Fall 22: berichtet als *Personaldienstleister* für LKW-Fahrer über seine Angestellten

Interview 14

Fall 23: berichtet als *Sozialpädagogin an einer Schule* über Schülerinnen und Schüler

Interview 15

Fall 24: berichtet als *Tochter* über ihren Vater

Interview 16

Fall 25: berichtet als *Kursleitung in einer JVA* über Kursteilnehmende

Interview 17

Fall 26: berichtet als *VHS-Leiterin* über Betroffene

Interview 18

Fall 27: berichtet als *Geschäftsführer eines Hotels* über einen Mitarbeiter im Service

Interview 19

Fall 28: berichtet als *Arbeitsvermittlerin im Jobcenter* über Kundinnen und Kunden

Interview 20

Fall 29: berichtet als *Kinderarzt* über Eltern von Patientinnen und Patienten

Interview 21

Fall 30: berichtet als *Arbeitsvermittlerin im Jobcenter* über Kundinnen und Kunden

Interview 22

Fall 31: berichtet als *Freundin* über eine Betroffene

Interview 23

Fall 32: berichtet als *Kollege* über einen Betroffenen

Interview 24

Fall 33: berichtet als *Allgemeinmedizinerin* über Patientinnen und Patienten

Interview 25

Fall 34: berichtet als *Berufsberater und Lehrer* über Schülerinnen und Schüler

Interview 26

Fall 35: berichtet als Ärztin beim Arbeitsmedizinischen Dienst über einen Beschäftigten im Gartenbau

Fall 36: berichtet als Ärztin beim Arbeitsmedizinischen Dienst über eine Hilfskraft im Gartenbau

Interview 27

Fall 37: berichtet als *Ausbilderin* bei einem Logistikunternehmen über Auszubildende

Fall 38: berichtet als *Kollegin* bei einem Logistikunternehmen über Fahrer

Interview 28

Fall 39: berichtet als *Sozialarbeiterin* über Betroffene

Interview 29

Fall 40: berichtet als *Prüfer in Angelkursen* über Prüflinge

Interview 30

Fall 41: berichtet als **Leiter der Personalentwicklung** eines Versorgungsunternehmens über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Anhang C: Fragebogen der Repräsentativbefragung

Finale Version nach 2. Pretest 6.8.2014

INTRO

Guten _____. Mein Name ist _____ vom Meinungsforschungsinstitut INFO GmbH in Berlin.

Wir führen zurzeit im Auftrag der Universität Hamburg und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Befragung zum Thema Lesen und Schreiben durch und wir wären Ihnen dankbar, wenn Sie uns dabei helfen könnten. Selbstverständlich ist die Teilnahme an diesem Interview absolut freiwillig.

WENN NÖTIG, SAGEN: Ihre Antworten werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt.

WENN NÖTIG, SAGEN: Diese Befragung dient nur zu Forschungszwecken, wir wollen Ihnen danach nichts verkaufen.

WENN NÖTIG, SAGEN: Die Befragung dauert ungefähr 10 bis 15 Minuten.

WENN NÖTIG, SAGEN: Ihre Telefonnummer wurde nach einem wissenschaftlichen Verfahren zufällig erzeugt.

Würden Sie uns dabei behilflich sein und ist es jetzt möglich?

ggf.: Terminvereinbarung,

[MW0]

Zunächst möchte ich von Ihnen wissen, ob Sie in Hamburg wohnen.

Ja, wohne in Hamburg

Nein → ENDE

[BQ2]

Verraten Sie mir, in welchem Jahr Sie geboren wurden?

Unter 18 Jahre → ENDE

[MWLIT1]

In Deutschland leben ja viele Menschen, die gar nicht oder nur sehr schlecht lesen und schreiben können. Dazu zählen mehrheitlich übrigens auch Deutsche. Ich lese Ihnen zunächst mal ein paar allgemeine Aussagen zum Thema Lesen und Schreiben vor. Sagen Sie mir bitte zu jeder dieser Aussagen, ob Sie ihr voll und ganz zustimmen, eher zustimmen, eher nicht zustimmen oder gar nicht zustimmen!

Skala 1-4

Über die Aussagen einen Text für die Interviewer anzeigen: „Bezogen auf die deutsche Sprache:“

- Wenn man nicht lesen und schreiben kann, hat man keine Chance auf einen guten Job.
- Wer nicht ausreichend lesen und schreiben kann, ist selbst daran schuld.
- Man muss nicht unbedingt so gut lesen und schreiben können, um gut durchs Leben zu kommen.
- Lesen und Schreiben sind die Grundbedingung, unsere Welt zu verstehen.
- Ohne Lesen und Schreiben hat man keinen Zugang zu Kunst und Kultur.

- Menschen, die nicht lesen und Schreiben können, müsste man zwingen, es zu lernen.
- Menschen, die nicht lesen und schreiben können, sind wahrscheinlich ziemlich dumm.
- Wer in Deutschland eine Schule besucht hat, müsste eigentlich auch lesen und schreiben können.

[MW01]

Es gibt ja Menschen, die die deutsche Sprache zwar sprechen, aber nicht gut lesen oder schreiben können. Mehrheitlich sind es Menschen, die in Deutschland geboren sind und auch hier die Schule besucht haben. Wie viele solche Personen kennen Sie persönlich? Bei wie vielen Personen vermuten Sie es, sind sich aber nicht sicher? Und wie viele solche Personen kennen Sie nur vom Hörensagen?

INT: Denken Sie dabei bitte nur an Personen, die in Deutschland leben und die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass sie sich mündlich weitgehend normal verständigen können. Denken Sie dabei bitte nicht nur an Menschen mit Migrationshintergrund, sondern vor allem auch an Deutsche.
(Mehrfachnennungen möglich!)

Personen, die Deutsch sprechen, aber die deutsche Sprache nicht gut lesen oder schreiben können:

- Anzahl der Personen, die ich persönlich kenne _____
- Anzahl der Personen, bei denen ich mir nicht sicher bin _____
- Anzahl der Personen, die ich nur vom Hörensagen kenne _____
- Trifft auf mich selbst zu.
- Keine Angabe

Filter: Wenn MW01 = nein oder ausschließlich selbst betroffen

[MW02]

Denken Sie doch bitte noch einmal kurz nach. Manchmal fällt einem so etwas ja nicht sofort auf:

Haben Sie selbst schon einmal einer anderen Person beim Ausfüllen von Formularen oder bei anderen Schreibarbeiten geholfen? Menschen, die sehr schlecht lesen und schreiben, verwenden auch häufig Ausreden wie „Ich habe meine Brille vergessen“.

INT: Nicht gemeint sind Menschen, die aufgrund ihres Alters oder ihrer Gesundheit nicht mehr so gut lesen oder schreiben können oder sich auch mündlich nicht auf Deutsch verständigen können.

- ja
- nein
- keine Angabe

Filter: Wenn MW2 = nein oder keine Angabe, werden nur noch Mitwisserfragen gestellt, die sich auf die Kenntnis von Kursen etc. beziehen, sowie die BGQ-Fragen → gehe zu Frage MW25.

Filter: Wenn MW01 = ja, mehrere Personen

Hinweis: Sie haben gerade gesagt, dass Sie mehrere Personen kennen, die Deutsch nur sehr schlecht lesen und schreiben können: Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen ausschließlich für die betroffene Person, zu der Sie den meisten Kontakt hatten bzw. noch haben.

Auch wenn Sie die Person nur vom Hörensagen kennen, können Sie mir trotzdem ein paar Fragen zu ihr beantworten?

- ja, könnte Fragen beantworten
- nein → Weiter mit MW25

[MW03A]

Handelt es sich bei dieser Person um eine Frau oder um einen Mann?

- Frau
- Mann

[MW03B]

Wie alt ist diese Person? Wenn Sie es nicht so genau wissen, schätzen Sie doch bitte einfach!

- ca. ____ Jahre
- keine Angabe/weiß nicht

[MW03C]

Welche Sprache hat diese Person als Kind zuerst erlernt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Deutsch
- eine andere Sprache
- keine Angabe/weiß nicht

Filter: Wenn MW03c==2

[KF1]

Spricht diese Person so gut Deutsch, dass man eigentlich erwarten würde, dass sie auch Deutsch lesen und schreiben kann?

- ja
- nein

Filter: Wenn KF1==2

[KF2]

Kennen Sie denn eine andere Person, auf die das zutrifft?

- ja
- nein => MW25

Filter: Wenn KF2==1

[KF3]

Handelt es sich bei dieser Person um eine Frau oder um einen Mann?

- Frau
- Mann

Filter: Wenn KF2==1

[KF3x]

Wie alt ist diese Person? Wenn Sie es nicht so genau wissen, schätzen Sie doch bitte einfach!

- ca. ____ Jahre
- keine Angabe/weiß nicht

Filter: Wenn KF2==1

[KF3b]

Welche Sprache hat diese Person als Kind zuerst erlernt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Deutsch
- eine andere Sprache
- keine Angabe/weiß nicht

Filter: Falls MW03C > 1 und kein Personenwechsel oder KF3b > 1

[MW03D]

Und seit wann lebt diese Person schon in Deutschland? Wenn Sie es nicht so genau wissen, schätzen Sie doch bitte einfach!

- ca. ____ Jahre
- ist in Deutschland geboren
- keine Angabe/weiß nicht

[MW03D]

Welchen höchsten Schulabschluss hat diese Person Ihres Wissens? Falls die Person eine Schule im Ausland besucht hat, schätzen Sie doch bitte, welchem deutschen Schulabschluss der ausländische Abschluss ungefähr entspricht?

- Haupt-, Volksschul- oder vergleichbarer Abschluss
- Realschulabschluss, mittlerer Schulabschluss
- Abitur oder Fachabitur
- keinen Abschluss erreicht
- keine Angabe
- weiß nicht

[MW03E]

Was macht diese Person zurzeit beruflich?

- voll erwerbstätig
- in Teilzeit beschäftigt
- arbeitslos
- in Elternzeit
- Auszubildende/r in betrieblicher Lehre
- Schüler/in, Student/in, in einem unbezahlten Praktikum oder in sonstiger Ausbildung
- im Wehrdienst oder Bundesfreiwilligendienst
- Rentner/in, Pensionär/in
- erwerbsunfähig
- Hausfrau/Hausmann
- sonstiges
- keine Angabe
- weiß nicht

[MW04]

Haben Sie gegenwärtig Kontakt zu dieser Person oder liegt der Kontakt in der Vergangenheit?

- ich habe gegenwärtig Kontakt zu der Person
- nein, ich habe gegenwärtig keinen Kontakt (mehr)

Filter: Falls Frage MW04 = 2 Einblendung: Bitte denken Sie bei der Beantwortung der folgenden Fragen an die Zeit, als Sie noch Kontakt zu dieser Person hatten.

[MW06]

Woher kennen Sie diese Person?

- aus meiner Familie
- beruflich
- aus dem Freundeskreis oder Bekanntenkreis
- aus der Nachbarschaft
- vom Hörensagen (ich kenne die Person nicht persönlich)
- sonstiges

Filter: Falls MW06 >2

[MW06A]

Wie haben Sie diese Person kennen gelernt?

INT: Relevant ist der Kontext, in dem man mit der Person zu tun hat, z. B. Verein, Supermarkt, KiTa-Gruppe usw.

_____ (offene Antwort)

Filter: Wenn MW06 = Familie

Genderspezifische Vorlage in Abhängigkeit der Antwort in MW03A

[MW07]

Diese Person ist...

- mein Partner/meine Partnerin²
- mein Vater/meine Mutter
- mein Sohn/meine Tochter
- mein Bruder/meine Schwester
- mein Großvater/meine Großmutter
- sonstiges und zwar _____
- keine Angabe

Filter: Wenn MW06 = Beruf**Genderspezifische Vorlage in Abhängigkeit der Antwort in MW03A**

[MW08]

Diese Person ist...

- mein Kollege/meine Kollegin
- mein Mitarbeiter/meine Mitarbeiterin (ich bin der/die Vorgesetzte)
- mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte
- ein/e Auszubildende/r
- ein Geschäftspartner/eine Geschäftspartnerin
- mein/e Patient/in, Klient/in, Kunde/Kundin o. ä.
- Familienmitglied eines Kollegen/einer Kollegin, einer/eines Vorgesetzten, einer anderen Mitarbeiterin/eines anderen Mitarbeiters
- Freund/Freundin eines Kollegen/einer Kollegin, einer/eines Vorgesetzten, einer anderen Mitarbeiterin/eines anderen Mitarbeiters
- Familienmitglied eines Patienten/einer Patientin, eines Klienten/einer Klientin, eines Kunden/einer Kundin
- Freund/Freundin eines Patienten/einer Patientin, eines Klienten/einer Klientin, eines Kunden/einer Kundin
- sonstiges und zwar _____
- keine Angabe

Filter: Nachfrage falls MW08 = 6 (mein/e Patient/in, Klient/in, Kunde/Kundin o. ä.) :

Sie haben gesagt, dass diese Person ein/eine [Einblendung aus MW08] ist. Welche der folgenden Nennungen beschreibt Ihre Beziehung zu der Person am ehesten?

- ich bin behandelnder Arzt/behandelnde Ärztin
- ich bin Therapeut/in
- ich bin Coach/in
- ich bin Rechtsanwalt bzw. -anwältin; Steuerberater/in
- ich bin Lehrer/in; Erzieher/in; Pädagoge/Pädagogin
- ich bin Versicherungsmakler/in; Bankberater/in

-
- 2 Abhängig vom zuvor angegebenen Geschlecht der betroffenen Person, über die die Befragungsperson berichtet, wurde den Interviewerinnen und Interviewern jeweils die passende gegenderte Bezeichnung auf dem Monitor eingeblendet. Im weiteren Verlauf dieser Dokumentation des Fragebogens werden die Begriffe konsequent gegendert, auch wenn in der praktischen Studiendurchführung mittels des beschriebenen Verfahrens jeweils nur die angemessene Form der Bezeichnung vorgelesen wurde.

- ich bin zuständige/r Betreuer/in im Job-Center/in der Arbeitsagentur
- ich bin zuständige/r Betreuer/in bei einem sozialen Dienst
- sonstiges und zwar _____

Filter: Nachfrage falls MW08 = 9 oder 10 (Familienmitglied/Freund/in eines Patienten, Klienten, Kunden o. ä.):

Sie haben gesagt, dass diese Person ein/eine [Einblendung aus MW08] ist. Welche der folgenden Nennungen beschreibt Ihre Patienten-/Klienten-/Kundenbeziehung am besten?

- ich bin behandelnder Arzt/behandelnde Ärztin
- ich bin Therapeut/in
- ich bin Coach/in
- ich bin Rechtsanwalt bzw. -anwältin; Steuerberater/in
- ich bin Lehrer/in; Erzieher/in; Pädagoge/Pädagogin
- ich bin Versicherungsmakler/in; Bankberater/in
- ich bin zuständige/r Betreuer/in im Job-Center/in der Arbeitsagentur
- ich bin zuständige/r Betreuer/in bei einem sozialen Dienst
- sonstiges und zwar _____

Filter: Wenn MW06 ≠ Familie und ≠ vom Hörensagen

[MW09]

Wie gut kennen Sie diese Person

- sehr gut
- eher gut
- mittel
- eher wenig
- sehr wenig
- gar nicht persönlich (nur vom Hörensagen)
- keine Angabe

Filter: Wenn MW09 < 6

[MW10]

Würden Sie Ihr Verhältnis zu dieser Person als Vertrauensverhältnis bezeichnen?

- eher ja
- eher nein
- keine Angabe

Filter: Wenn MW09 < 6

[MW11]

Wie häufig haben Sie Kontakt zu dieser Person?

INT: Falls der Kontakt nicht mehr besteht, bitte damalige Kontakthäufigkeit notieren.

- täglich
- mehrmals pro Woche
- einmal pro Woche
- mehrmals im Monat
- einmal im Monat
- seltener
- keine Angabe

[MW12]

Was vermuten Sie: Woran könnte es liegen, dass diese Person nicht gut Deutsch lesen und schreiben kann? Int.: Nachfragen: ... und woran noch?

(Offene Antwort)

[MW13]

Können Sie einschätzen, inwieweit diese Person die deutsche Sprache lesen kann?

- gar nicht oder nur einzelne Buchstaben
- nur einzelne Worte, z. B. Namen oder Ortsschilder
- kann kurze Texte lesen, aber nur sehr langsam
- kann lesen, nur nicht schreiben
- keine Angabe
- Weiß nicht

[MW14]

Können Sie einschätzen, inwieweit diese Person die deutsche Sprache schreiben kann?

- gar nicht oder nur einzelne Buchstaben
- nur einzelne Worte, z. B. Namen
- kann kurze Texte schreiben, aber nur sehr langsam
- kann schreiben, macht aber viele Fehler
- keine Angabe
- weiß nicht

[MW15]

Woher wissen Sie, dass diese Person nicht gut Deutsch lesen und schreiben kann?

- Er/Sie hat es mir von sich aus gesagt.
- Ich habe es gemerkt und dann nachgefragt.
- Ich habe es gemerkt, aber nicht nachgefragt.
- Jemand anderes hat mir davon erzählt.
- War/Ist für mich offensichtlich.
- keine Angabe

[MW16]

Woran könnte ein Außenstehender bei dieser Person erkennen, dass sie schlecht liest oder schreibt?

Sie können mehrere Antworten geben.

- Ich habe gesehen, dass er/sie Situationen vermeidet, in denen es um Lesen oder Schreiben geht.
- Er/Sie macht sich nie Notizen, schreibt keine E-Mails oder SMS.
- Er/Sie schreibt sehr fehlerhaft.
- Die Person benutzt Ausreden, um nicht lesen und schreiben zu müssen (Brille vergessen, Zeitdruck etc.).
- Die Person lässt sich beim Lesen und Schreiben helfen.
- keine Angabe

Sonstiges: _____

Filter: Wenn MW15 ≠ Antwortkategorie 1 oder 2

[MW17]

Weiß diese Person, dass Sie von den geringen Lese- und Schreibfähigkeiten wissen?

- ja
- nein
- Ich weiß es nicht genau.
- keine Angabe

[MW18]

Sprechen Sie mit dieser Person über die Lese- und Schreibprobleme?

- Wir sprechen offen darüber.
- Wir sprechen eher indirekt darüber.
- Wir sprechen nicht darüber.
- keine Angabe

Filter: Falls MW18 = Wir sprechen nicht darüber.

[MW19]

Aus welchen Gründen sprechen Sie nicht darüber?

Sie können mehrere Antworten geben.

- Ich stelle mir so ein Gespräch unangenehm vor.
- Diese Person macht deutlich, dass sie nicht darüber reden möchte.
- Dieses Thema ist für diese Person erfahrungsgemäß absolut tabu.
- Unser Verhältnis bietet keinen Raum, darüber zu sprechen.
- Ich hätte das Gefühl, dann Verantwortung übernehmen zu müssen.
- Ich finde, dass mich das nichts angeht.
- Es besteht nur ein loser Kontakt, ich kenne die Person kaum.
- ein anderer Grund und zwar _____ (offene Antwort)

[MW20]

Haben Sie den Eindruck, dass diese betroffene Person unbedingt etwas an ihrer Situation ändern und richtig Deutsch lesen und schreiben lernen will, oder haben Sie nicht diesen Eindruck?

- habe diesen Eindruck
- habe nicht diesen Eindruck
- unentschieden
- keine Angabe

Filter: Wenn MW20=2

[MW20x.]

Warum glauben Sie, dass die Person nichts an ihrer Situation ändern möchte?

(offene Antwort)

[MW21a]

Ist es schon vorgekommen, dass Sie die Person beim Lesen oder Schreiben unterstützt haben?

- nein, noch nie
- ja, schon mehrfach
- ja, einmal

Filter: Wenn MW21a = ja, schon mehrfach

[MW21]

Wie häufig unterstützen Sie diese Person bei Schreibarbeiten oder z. B. beim Lesen von Briefen oder Formularen?

INT: Falls der Kontakt nicht mehr besteht, bitte damalige Häufigkeit der Unterstützung notieren.

- täglich/fast täglich
- etwa wöchentlich
- etwa monatlich
- seltener
- nicht mehr (nicht einblenden, wenn MW04=2, aktuell kein Kontakt mehr)

Filter: Wenn MW21 ≠ noch nie oder keine Angabe (k. A.)

[MW22A1]

Nehmen Sie der Person manchmal Aufgaben beim Lesen oder Schreiben ab?

- ja
- nein

Filter: Wenn MW21 ≠ noch nie oder keine Angabe (k. A.)

[MW22A2]

Bearbeiten Sie manchmal Lese- oder Schreivarbeiten mit der Person gemeinsam und zeigen ihr dabei, wie es geht?

- ja
- nein

[MW22B]

Versuchen Sie auch, die Person dazu zu bringen, ihre Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern?

- ja
- nein
- keine Angabe

Filter: Wenn MW22B = ja

[MW22C]

Und auf welchen Wegen versuchen Sie das?

Sie können mehrere Antworten geben.

Int.: Alle Vorgaben vorlesen! PROGR.: Antworten in zufälliger Reihenfolge

- Wir üben gezielt gemeinsam Lesen oder Schreiben.
- Ich ermutige die Person, selbst zu lesen oder zu schreiben.
- Ich ermutige die Person, einen Kurs zu besuchen.
- Ich zeige die Vorteile auf, die es hätte, wenn die Person besser lesen und schreiben könnte.
- Ich zeige die Nachteile auf, die es hat, wenn man nicht gut lesen und schreiben kann.
- Ich informiere die Person über Lernmöglichkeiten.
- Aufgrund meiner beruflichen Position versuche ich die Person zu verpflichten, besser lesen und schreiben zu lernen (z. B. als Vorgesetzte/r, Betreuer/in, zuständige/r Bearbeiter/in im Jobcenter)

[MW23]

Wie kommen Sie selbst mit der Tatsache klar, dass Sie über die Lese- und Schreibprobleme dieser Person wissen? Sagen Sie mir jetzt bitte zu jeder dieser Aussagen, ob diese auf Sie persönlich voll und ganz zutrifft, eher zutrifft, eher nicht zutrifft oder gar nicht zutrifft!

Zusätzliche Kategorie: „Nicht vorlesen: nicht relevant“

Sie können mehrere Antworten geben. (Statements werden in zufälliger Reihenfolge angezeigt)

- Es stört mich etwas, dass diese Person häufig meine Hilfe in Anspruch nimmt. (falls MW21a≠nein oder k. A.)
- Im Gegenzug zu meiner Hilfe nimmt mir die Person andere Aufgaben ab. (falls MW21a≠nein oder k. A.)
- Ich empfinde es als belastend, Verantwortung für diese Person zu haben.
- Es gibt mir ein gutes Gefühl, weil ich dieser Person helfen kann. (falls MW21a≠nein oder k. A.)

- Die Hilfe für diese Person kostet mich mehr Zeit, als mir lieb ist. (falls MW21a≠nein oder k. A.)
- Im Grunde wäre es egal, ob ich es weiß oder nicht, es würde nichts an meiner Beziehung zu dieser Person ändern.
- Mir wäre es lieber, ich hätte nichts davon erfahren.

[MW04]

Gibt es noch andere Personen, die von dem Problem dieser Person wissen?

- ja, eine Person
- ja, mehrere Personen
- nein
- Ich vermute es.
- Ich weiß es nicht.
- keine Angabe

Filter: Wenn MW04 = ja

[MW05]

Falls ja: Tauschen Sie sich mit dieser Person/diesen Personen aus?

- ja
- nein
- keine Angabe

Ab hier werden auch wieder die Personen gefragt, die keine betroffene Person kennen.

[MW25]

Vor einigen Jahren liefen im Fernsehen Spots aus einer Informationskampagne zu Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Es gab z. B. einen Spot mit einem Lagerarbeiter, der Fässer beschädigt, weil er ein Hinweisschild nicht lesen kann. Können Sie sich an diese Spots erinnern?

- ja
- nein
- nicht sicher
- keine Angabe

[MW26]

Seit Ende 2012 gibt es eine neue Informations-Kampagne zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung. Dabei sind auf Flyern, in Kino- und TV-Spots Menschen dargestellt, zum Beispiel ein Fußballtrainer auf einem Fußballfeld oder eine Frau in einer Großküche. Die abgebildeten Personen halten einen symbolischen Schlüssel in den Händen, auf dem der Spruch „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ steht. Haben Sie das schon einmal gesehen? (Mehrfachnennungen möglich)

- ja, auf Flyern oder Plakaten
- ja, in Kinospots
- ja, in TV-Spots

- Ich bin mir nicht sicher
- nein

[MW27]

Ist Ihnen bekannt, dass es auch für Erwachsene Kurse gibt, in denen man Lesen und Schreiben lernen kann?

- ja
- nein
- keine Angabe

[MW28]

Kennen sie das Internet-Portal „ich-will-lernen.de“, wenn auch nur dem Namen nach?

- ja
- nein
- keine Angabe

[MW29]

Kennen Sie das Alfa-Telefon (kostenlose und anonyme Telefonberatung für Analphabeten), wenn auch nur dem Namen nach?

- ja
- nein
- keine Angabe

Filter: Falls MW27 oder MW28 oder MW29 = ja UND falls Mitwissen vorliegt

[MW30]

Haben Sie die Ihnen bekannte Person mit Lese- und Schreibproblemen, über die wir gerade gesprochen hatten, auf eine oder mehrere dieser Möglichkeiten hingewiesen?

Sie können mehrere Antworten geben.

PROGR.: NUR BEKANNTE OPTIONEN EINBLENDEN

- ja, auf einen Kurs
- ja, auf ich-will-lernen.de
- ja, auf das ALFA-Telefon
- nein
- keine Angabe

Filter: Falls MW30 = Nein

[MW31]

Aus welchem Grund haben Sie diese Person auf keine der Möglichkeiten hingewiesen?

Sie können mehrere Antworten geben.

Antwortoptionen „trifft zu“ und „trifft nicht zu“

- Die Person hat sich selbst darum gekümmert.

- Ich glaube, die Person würde die Hilfe nicht annehmen.
- Ich glaube nicht, dass eine dieser Möglichkeiten für die Person erfolgversprechend sein könnte.
- Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten.
- Ich glaube, dass der Person die Angelegenheit nicht wichtig genug ist.
- Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht.

Sonstiges: _____

[MW32]

Hat diese Person einen Kurs besucht, in dem man die deutsche Sprache lesen oder schreiben lernen kann?

- ja
- nein
- ich weiß nicht
- keine Angabe

Filter: Wenn MW32 = ja

[MW33]

Ist die Person durch den Kurs besser im Lesen und Schreiben geworden?

- ja
- keine erkennbare Verbesserung
- Ich weiß es nicht

Ende des Fragebogens zum Mitwissen

Hintergrundfragebogen

Hinweis zu Soziofragen und Vertraulichkeit

[BQ 1]

Ihr Geschlecht

- weiblich
- männlich

[BQ15]

Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei Ihnen zu Hause? Zählen Sie bitte keine Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher mit. Als Hinweis: auf einen Meter Regalbrett passen ungefähr 40 Bücher. Wenn Sie es nicht so genau wissen, schätzen Sie bitte!

- 10 Bücher oder weniger
- 11 bis 25 Bücher
- 26 bis 100 Bücher
- 101 bis 200 Bücher
- 201 bis 500 Bücher
- mehr als 500 Bücher

[S0]

Sind Sie selbst oder Ihre Eltern aus dem Ausland nach Deutschland zugewandert und haben Sie selbst oder Ihre Eltern jemals eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft gehabt?

- ja → Weiter S0a
- nein → Fragebogen Deutsche (Vergleichsgruppe)

Feinscreening Migration:

S0a. Welche Staatsangehörigkeit/en besitzen Sie? (Mehrfachnennungen möglich)

- Deutsch
- Andere und zwar: _____

S0b. Welches ist Ihr Geburtsland?

- Deutschland
- Anderes Land und zwar _____

S0c. Sind Ihre Eltern bzw. ist ein Elternteil von Ihnen außerhalb Deutschlands geboren?

- ja
- nein → weiter mit S0e

S0d. In welchem Land sind Ihre Eltern bzw. ist ein Elternteil geboren?

(Mehrfachnennungen möglich)
Genaueres Land: _____

S0e. Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Ihre Eltern? (Mehrfachnennungen möglich)

- Deutsch
- Andere und zwar: _____

S0f. S0e = 1 (Mehrfachnennungen möglich)

Hatten Ihre Eltern bzw. ein Elternteil jemals eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit?

- ja
- nein → Frage BQ6

S0g. Welche andere/n Staatsangehörigkeit/en hatten Ihre Eltern früher? (Mehrfachnennungen möglich)

- Genaueres Land:[Liste aller Herkunftsländer]

[BQ4]

In welchem Alter sind Sie nach Deutschland gekommen?

Mit _____ Jahren

Filter: Falls irgendein Migrationshintergrund

[BQ5]

Welche Sprache haben Sie in der Kindheit zuerst gelernt?

- Deutsch
- eine andere Sprache, und zwar _____
- zweisprachig aufgewachsen **mit** Deutsch und anderer Sprache, und zwar _____
- zweisprachig aufgewachsen und zwar **ohne** Deutsch: _____ und _____

[BQ6]

Wo haben Sie *zuletzt* die Schule besucht?

- in Deutschland (= BRD oder DDR bis 1989)
- im Ausland
- Ich besuche noch die Schule.

Filter: Wenn BQ6 = Deutschland

[BQ7]

Wenn Sie in Deutschland die Schule besucht haben (BRD oder DDR):**Welchen höchsten deutschen Schulabschluss haben Sie erreicht?**

- Haupt-, Volksschul- oder vergleichbarer Abschluss
- Realschulabschluss, mittlerer Schulabschluss
- Fachhochschulreife
- Allgemeine Hochschulreife/Abitur
- keinen Abschluss erreicht

Filter: Wenn BQ6 = Ausland

[BQ8]

Wenn Sie im Ausland die Schule besucht haben:**Können Sie sagen, welchem deutschen Schulabschluss Ihr Abschluss entspricht?**

- Haupt- oder Volksschulabschluss
- Realschulabschluss, mittlerer Schulabschluss
- Fachhochschulreife
- Abitur
- anderer Abschluss und zwar _____

Filter: Wenn BQ6 = noch Schüler/in

[BQ9]

Wenn Sie noch die Schule besuchen:**Welchen Schulabschluss streben Sie an?**

- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss, mittlerer Schulabschluss

- Fachhochschulreife
- Abitur
- anderer Abschluss und zwar _____
- weiß nicht
- keine Angabe

[BQ10]

S4. Über welche höchste berufliche Ausbildung/welchen Berufsabschluss verfügen Sie? Sagen Sie mir bitte, welche der folgenden Nennungen am ehesten zutrifft.

INTERVIEWER/IN: Antwortvorgaben bitte vorlesen.

- Ich bin noch in der Lehre/Ausbildung.
- Lehre/Ausbildung ohne Abschluss (abgebrochen)
- Teilfacharbeiter/in; Anlernberuf
- Lehre mit Abschluss, z. B. mit Gehilfen-, Gesellen-, Facharbeiter-Brief abgeschlossen
- Gewerbeschule, Fachschule mit Abschluss, Meisterbrief
- Fachhochschulabschluss oder Ingenieurschulabschluss
- Hochschulabschluss/Universität
- Promoviert
- andere Art von Berufsausbildung, und zwar: _____
- Nichts davon, noch nichts davon.

[BQ11]

Was trifft am ehesten auf Sie zu? Sind Sie zurzeit...

- in Ausbildung – Schüler/in
- in Ausbildung – Lehrling
- in Ausbildung – Student/in
- in einer Umschulung
- in einem unbezahlten Praktikum oder in sonstiger Ausbildung
- im Wehrdienst oder Bundesfreiwilligendienst
- voll berufstätig – im fremden Betrieb
- voll berufstätig – im eigenen Betrieb
- teilweise berufstätig – im fremden Betrieb
- teilweise berufstätig – im eigenen Betrieb
- vorübergehend arbeitslos bzw. arbeitssuchend
- Rentner/in, Pensionär/in – früher berufstätig
- Rentner/in, Pensionär/in – früher nicht berufstätig
- in Elternzeit– früher berufstätig
- in Elternzeit– früher nicht berufstätig
- nicht berufstätig – aber früher berufstätig gewesen
- nicht berufstätig – (noch) nie berufstätig gewesen

Filter: wenn BQ11 = 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 oder 16

[BQ12]

Welche Stellung nehmen Sie in Ihrem Beruf ein? Sind Sie bzw. waren Sie...

- Selbständige/r ohne Beschäftigte
- Selbständige/r mit Beschäftigten im Betrieb

- Freiberufler/in
- Arbeiter/in – einfache Arbeiten (Hauptsache: Körperkraft)
- Arbeiter/in – schwierige Arbeiten (Hauptsache: Geschicklichkeit)
- Arbeiter/in – Facharbeiter/in, Vorarbeiter/in, Polier/in, Handwerksgehilfe/-gehilfin
- Beamter/Beamtin (INT: auch Richter/in) – einfacher Dienst
- Beamter/Beamtin (INT: auch Richter/in) – mittlerer Dienst
- Beamter/Beamtin (INT: auch Richter/in) – gehobener Dienst
- Beamter/Beamtin (INT: auch Richter/in) – höherer Dienst
- Angestellte/r – einfache/r Angestellte/r
- Angestellte/r – mittlere/r Angestellte/r
- Angestellte/r – leitende/r Angestellte/r
- Selbstständige/r Landwirt/in

Filter: wenn S5 = 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14 oder 16

[BQ14]

Welchem Wirtschaftszweig oder welcher Branche gehört/e der Betrieb bzw. die Einrichtung an, in der Sie tätig sind bzw. waren? (Zuordnung anhand Liste auf Basis WZ 2008)

Autorinnen und Autoren

Klaus Buddeberg, M.A.

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen
klaus.buddeberg@uni-hamburg.de

Dr. Simone C. Ehmig

Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen
simone.ehmig@stiftunglesen.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen
anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Lukas Heymann, Dipl.-Päd.

Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen
lukas.heymann@stiftunglesen.de

Dr. Wibke Riekmann

Hochschule Fresenius
Fachbereich Gesundheit und Soziales
wibke.riekmann@hs-fresenius.de

Christopher Stammer, B.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

Sophie Veitz, B.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen