

**Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in  
der Grundbildung – Teilprojekt der Universität zu Köln /  
Humanwissenschaftliche Fakultät**



Projektbericht (eingehende Darstellung)

des Projektes

„Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES)  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

Projektleitung

Prof. Dr. Klaus Künzel

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Andreas Meese, Nadja Mokeeva, Sabine Schwarz

Köln, den 14.11.2018

Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINSATZ DER ZUWENDUNG IN BEZUG AUF DIE FORMULIERTEN ZIELSETZUNGEN</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>NOTWENDIGKEIT UND ANGEMESSENHEIT DER GELEISTETEN ARBEIT</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>ERZIELTE ERGEBNISSE IM EINZELNEN</b>	<b>12</b>
3.1	FORSCHUNGSSTAND BEI PROJEKTBEGINN	12
3.1.1	Oswald & Müller (1982): Deutschsprachige Analphabeten	12
3.1.2	Döbert-Nauert (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus	13
3.1.3	Egloff (1997): Biographische Muster funktionaler Analphabeten	14
3.1.4	Linde (2008): Literalität und Lernen	16
3.1.5	Zusammenfassung der biographisch orientierten Studien	17
3.1.6	Die Lebenssituation von in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund und das Thema Analphabetismus	19
3.2	ERGEBNISSE DER EXPERTENBEFRAGUNG – DIE ALPHABETISIERUNGSARBEIT AUS SICHT DER BEFRAGTEN PRAKTIKER	29
3.2.1	Anlage und Umfang der Expertenbefragung	29
3.2.2	Alphabetisierungspädagogen - Der Spagat zwischen Seelenpflege und Unterrichten	30
3.2.3	Die Lernergruppen – eine heterogene Vielfalt	31
3.2.4	Der Unterricht in der Erwachsenenalphabetisierung	34
3.2.5	Material für die Alphabetisierung	35
3.2.6	Die Rahmenbedingungen – ein nicht zu unterschätzender Faktor	36
3.2.7	Eingangsbefragung und Diagnostik	37
3.2.8	Kursabbruch – Ursachen	38
3.2.9	Verbesserungswünsche	39
3.3	ERGEBNISSE DER HAUPTUNTERSUCHUNG	41
3.3.1	Acht Teilnehmertypen in der Grundbildung	42
3.3.2	Datenqualität	58
3.3.3	Lebensphase und Indikatoren gesellschaftlich-literaler Teilhabe	58
3.3.4	Beschreibung der Teilnehmertypen der Grundbildung	63
3.4	SOZIALRAUMORIENTIERUNG IN DER GRUNDBILDUNG	82
3.4.1	Sozialraum - „topographisches“ Gesicht und Metapher des Gesellschaftlichen	82
3.4.2	Theoretische Positionierungen – Definition von Sozialraum	83
3.4.3	Historische Spuren sozialräumlichen Denkens in Forschung und Praxis	84
3.4.4	Sozialräume als Handlungs-, Planungs- und Interventionsräume	86
3.4.5	Empirischer Zugang zum Sozialraum - Der manifestierte und der wahrgenommene Raum	89
3.4.6	Sozialraumorientierte Hilfsangebote in Köln - Das Rahmenkonzept der Stadt Köln	93

3.4.7	Der sozialräumliche Zugang des Projektes "Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung" .....	93
3.4.8	Forschungsdesign .....	96
3.4.9	Forschungsergebnisse zu den Sozialräumen .....	103
3.4.10	Sozialraum und Beteiligungsförderung – Barrieren und Ressourcen.....	112
3.4.11	Kurzprofil: Chorweiler.....	115
3.4.12	Kurzprofil: Meschenich .....	128
3.4.13	Kurzprofil: Ostheim.....	138
3.5	DROP-OUT UND NICHT-TEILNAHME IN DER GRUNDBILDUNG – KRITERIEN FÜR EINE VERHINDERTE BETEILIGUNG .....	147
3.5.1	Einleitung.....	147
3.5.2	Das Teilnahmeverhalten auf Kursebene.....	149
3.5.3	Teilnahmebarrieren aus der Sicht der Lerner/innen.....	153
3.5.4	Barrieren in der alltäglichen Lebenswelt und sozialen Praxis .....	157
3.5.5	Bezugsebene: Die soziokulturellen Lern- und Teilnahmeverstellungen.....	163
3.5.6	Kursangebote wahrnehmen .....	165
3.5.7	Schwache Lernidentitäten.....	168
3.5.8	Fazit.....	172
3.6	DIE ALPHABETISIERUNGSKURSE AUS SICHT DER BETROFFENEN – IMPRESSIONEN AUS DEN INTERVIEWS .....	174
3.6.1	Konkrete Bildungsanlässe .....	175
3.6.2	Beratung .....	175
3.6.3	Anmeldung.....	176
3.6.4	Allgemeine Bewertung der Kurse .....	176
3.6.5	Beurteilung der Lerngruppe/Kommunikation innerhalb der Teilnehmergruppen .....	177
3.6.6	Beurteilung der Lehr/Lernmaterialien .....	178
3.6.7	Lernbarrieren/Beurteilung der Methoden und Inhalte .....	178
3.6.8	Beurteilung des Dozenten/der Dozentin .....	180
3.6.9	Beurteilung der Rahmenbedingungen .....	180
3.6.10	Reaktionen des persönlichen Umfelds – zumeist positiv.....	181
3.6.11	Kompetenzzuwachs durch die Teilnahme an Grundbildungskursen .....	181
3.6.12	Veränderungen durch die Kursteilnahme im Alltag .....	182
3.6.13	Einschätzung des eigenen Lernniveaus/Wissenszuwachs .....	183
3.6.14	Verbesserungsvorschläge.....	183
3.7	AUSWERTUNG DER MULTIPLIKATORENSEMINARE (ARGE) .....	184
3.7.1	Einleitung.....	184

3.7.2	Überblick über den Ablauf.....	185
3.7.3	Auswertung der Fragen.....	186
3.7.4	Fazit zu den Schulungen.....	193
<b>4</b>	<b>VORAUSSICHTLICHER NUTZEN UND VERWERTBARKEIT DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>194</b>
4.1	WISSENSCHAFTLICHER NUTZEN UND VERWERTBARKEIT .....	194
4.2	DER KURS- UND ANBIETERBEZOGENE NUTZEN.....	195
4.3	ALLGEMEINE VERWERTUNG DER ERGEBNISSE FÜR EINE FÖRDERUNG DER BETEILIGUNG AN GRUNDBILDUNGSANGEBOTEN.....	196
<b>5</b>	<b>FORTSCHRITTE AUF DEM GEBIET SEITENS ANDERER STELLEN.....</b>	<b>197</b>
<b>6</b>	<b>ANGABE DER VERWENDETEN FACHLITERATUR SOWIE DER BENUTZTEN INFORMATIONSDIENSTE .....</b>	<b>199</b>
<b>7</b>	<b>ERFOLGTE UND GEPLANTE VERÖFFENTLICHUNGEN UND VERANSTALTUNGEN</b>	<b>206</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Forschungsschritte und Zielsetzungen .....	8
Tabelle 2:	Die elf Teilhabebereiche .....	9
Tabelle 3:	Selbsterleben u. Schriftsprache nach Döbert-Nauert, S. 73.....	14
Tabelle 4:	Milieus bei Menschen mit Migrationshintergrund.....	24
Tabelle 5:	Zahlenmäßige Übersicht über die geführten Interviews .....	41
Tabelle 6:	Berufliche Tätigkeiten der Interviewpartner/innen .....	42
Tabelle 7:	Sozialraumanalyse und Lebensweltanalyse.....	91
Tabelle 8:	Entwicklung der Sozialraumanalysen in Deutschland .....	92
Tabelle 9:	Analyseebenen einer nach innen gerichteten Sozialraumanalyse .....	97
Tabelle 10:	Forschungsmethodisches Analysedesign .....	100
Tabelle 11:	Kölner Bezirke und Stadtteile .....	105
Tabelle 12:	Zahlenmäßige Übersicht über die geführten Interviews .....	106
Tabelle 13:	Alter bei Kursbeginn .....	152
Tabelle 14:	Soziale Milieus - Grundformen der Bildungsstrategien.....	164
Tabelle 15:	Gründe und Motive der Nicht-Teilnahme und des Drop-outs.....	171

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Verursachungskomplex von Analphabetismus .....	17
Abbildung 2:	Individueller Umgang mit Analphabetismus .....	51

---

Abbildung 3: Teilnehmertypen der Grundbildung .....	61
Abbildung 4: Sozialraum- Theorie – Praxisfelder – Handlungsprinzipien .....	89
Abbildung 5: Ansicht Chorweiler Zentrum .....	115
Abbildung 6: Poesie über Chorweiler eines Jugendlichen im Internet .....	117
Abbildung 7: Stadtteile im Bezirk Rodenkirchen .....	128
Abbildung 8: Der Stadtteil Ostheim im Bezirk Kalk .....	138
Abbildung 9: Teilnahmeverlauf nach Einzelsitzungen .....	149
Abbildung 10: Teilnahmeverlauf innerhalb der ersten sechs Semester, zusätzlich unterteilt nach DaF/DfD .....	151
Abbildung 11: Auswertung der Fragen I .....	187
Abbildung 12: Auswertung der Fragen II .....	188
Abbildung 13: Auswertung der Fragen III .....	189
Abbildung 14: Auswertung der Fragen IV .....	190
Abbildung 15: Auswertung der Fragen V .....	191
Abbildung 16: Auswertung der Fragen VI .....	192

---

## 1 Einsatz der Zuwendung in Bezug auf die formulierten Zielsetzungen<sup>1</sup>

---

Die innerhalb der Vorhabensbeschreibung und des Projektantrags formulierten Forschungsfragen konnten im Verlauf des Projektes beantwortet werden. Durch die kostenneutrale Verlängerung war es darüber hinaus möglich, die erarbeiteten Ergebnisse für einen erweiterten Nutzerkreis zugänglich zu machen, insbesondere durch die Vorbereitung einer Publikation im Böhlau-Verlag, die sowohl für die wissenschaftliche Öffentlichkeit als auch für Bildungspraktiker und die Bildungspolitik von Interesse ist. Im Rahmen der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Multiplikatoren-Workshops bei den ARGEn Köln und Trier wurde des Weiteren das empirische Material des Forschungsprojektes unmittelbar für einen Transfer genutzt, auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückgespiegelt und so für die Grundbildungsarbeit nutzbar gemacht. Für die Arbeit mit Multiplikatoren wurden u.a. das Erleben alltäglicher Situationen, wie etwa Bahn fahren oder eine Behörde aufsuchen aus der Perspektive der Betroffenen filmisch aufbereitet. Lediglich die Kurs begleitende Evaluation, die den Fokus der Betrachtung auf die Gruppenprozesse innerhalb der Kursgruppen richten sollte, konnte nicht in der dafür vorhergesehenen Art und Weise durchgeführt werden. Stattdessen wurde eine Kursreflexion durch die Kursteilnehmer/innen im Rahmen der qualitativen Interviews selbst sowie anhand einer kriterienorientierten schriftlichen Selbsteinschätzung der Dozent/innen vorgenommen. (s. „Kurze Darstellung“).

---

<sup>1</sup> Die vorgegebene Überschrift laut Anlage 2 (zu Nr.3.2 BNNest-BMBF 98) lautet: Verwendung der Zuwendung und erzielter Ergebnisse im Einzelnen, mit Gegenüberstellung der vorgegebenen Ziele. Um eine deutlichere Trennung zwischen Form und Inhalt zu erzielen wurde der Gliederungspunkt an dieser Stelle verkürzt. Eine ausführliche Darstellung der im Forschungsprojekt erzielten Ergebnisse findet sich unter der Überschrift 4. Erzielte Ergebnisse im Einzelnen wieder.

Nachfolgende tabellarische Skizze gibt einen Überblick über die wichtigsten Forschungsschritte und deren Zielsetzungen:

Forschungsschritte	Themen	Zielsetzungen
<p>Leitfadengestützte <b>Experteninterviews</b><sup>2</sup>: Interviewdurchführung, Transkription und qualitative Auswertung von 26 Experteninterviews</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alphabetisierungspraxis</li> <li>• Zielgruppen der Grundbildung</li> <li>• Sozialräume: Strukturen, Milieus, sozialraumspezifische Themen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung für Handlungsfelder in der Grundbildungsarbeit</li> <li>• Einbindung praxisorientierter Perspektiven in das Forschungsdesign</li> <li>• Aufbau von Netzwerken und Zugangsmöglichkeiten</li> </ul>
<p><b>Vor- und Haupterhebung:</b> Durchführung, Transkription und Auswertung von 140 Interviews mit Kursteilnehmer/innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsmotivationen, Bildungsbarrieren, Lernvoraussetzungen, Teilnahmehindernisse, Abbruchmotive, Kurserfahrungen, Umgang mit dem eigenen Analphabetismus, Umgang mit literalen Anforderungen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilhabebereichen, Leben im Sozialraum, Medienverhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Teilnehmertypen in der Grundbildung. Mit Hilfe dieser Teilnehmertypen wird es möglich, die Adressat/innen von Grundbildung differenziert in ihren Motivlagen und Bildungsanliegen zu verstehen und dementsprechende Erkenntnisse für die Ausgestaltung von Grundbildungskonzepten fruchtbar zu machen.</li> </ul>
<p>Analyse des <b>Teilnahmeverhaltens</b> an Alphabetisierungskursen der VHS. Analysiert wurden Daten, die im Zeitraum vom 1. Semester 2000 bis zum 1. Semester 2009 vorliegen, also für 10 Semester insgesamt<sup>3</sup>. Der analysierte Datensatz betraf 5104 Teilnahmefälle und 2331 Personen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des Teilnahmeverhaltens und der Drop-out Quoten bezüglich Adressatengruppen, Geschlecht, Alter und Kurs- bzw. Wohnort in Köln.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkenntnisse über typische Teilnahmeverläufe und Abbruchzeitpunkte dienen der Entwicklung von Optimierungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Grundbildungsbeteiligung.</li> </ul>

<sup>2</sup> Als Experten galten Menschen, die aufgrund ihrer Profession mit Analphabet/inn/en in Kontakt kommen. Dazu zählten Kursleiter und Kursleiterinnen aus verschiedenen Institutionen, die als Praktiker selbst Alphabetisierungskurse für die Zielgruppen Deutschsprachige und Fremdsprachige leiten, sowie Fachbereichsleiter/innen, die für die Zugangssteuerung und Organisation von Alpha-Kursen zuständig sind. Als zweite Personengruppe wurden Menschen befragt, die an Beratungsstellen in Kontakt mit Analphabet/inn/en kommen, ohne dass die Thematik selbst im Zentrum des Beratungsinteresses steht, wie z.B. Fallmanager der ARGEn, Berater von Kompetenzagenturen oder Beratungsstellen für Migrant/inn/en. Ein dritter Personenkreis war der Sozialraumkoordinatoren und weiterer Schlüsselakteure in den Sozialräumen, deren Input über die Sozialräume für das Projekt von hoher Bedeutung ist, speziell bezüglich der vorhandenen Strukturen und der damit verbundenen Möglichkeiten einer vernetzten Grundbildungsarbeit in den Sozialräumen. Darüber hinaus ermöglichten uns diese Interviewpartner, durch zumeist langjährige Berufserfahrung und intensiven Kontakt mit verschiedenen benachteiligten Bevölkerungsgruppen, einen Einblick in Problemlagen aber auch Ressourcen der Bewohnerschaft

<sup>3</sup> Vereinzelt Datensätze liegen auch für das 1. Halbjahr 1999 vor und wurden in die Untersuchung mit einbezogen.

<p><b>Hospitationen</b> bei acht verschiedenen Anbietern von Alphabetisierungskursen (VHS, Deutscher Familienverband, ISS, Benedict School, Katholisches Bildungswerk, Allertshaus, Begegnungs- und Fortbildungszentrum Muslimischer Frauen e.V., Sprachhaus)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtspraxis, Methoden, Materialien, Zusammensetzung der Teilnehmergruppen, trägerspezifische Besonderheiten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Hospitationen wird vor allem der Zugang zu den potentiellen Interviewpartnern/innen ermöglicht.</li> </ul>
<p><b>Sozialraumanalysen</b> (Meschenich, Ostheim, Chorweiler)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebenswelt und Nutzungsraum aus der Perspektive der Befragten</li> <li>• Möglichkeitsraum und Unmöglichkeitsraum mit seinen physischen und sozialen Strukturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benennung von Anknüpfungspunkten und Handlungsfeldern für Grundbildung unter sozialräumlicher Perspektive.</li> </ul>

*Tabelle 1: Forschungsschritte und Zielsetzungen*

Neben den erzielten Ergebnissen im Sinne der skizzierten Schwerpunkte konnten weitere zusätzliche Aspekte wissenschaftlich verfolgt werden. Zu nennen sind hier:

#### **a) Entwicklung eines alltags- und lebensweltbezogenen Teilhabemodells der Grundbildung<sup>4</sup>**

Um das Spektrum der alltäglichen Lebensbereiche zu systematisieren und auszudifferenzieren und um das Feld möglicher Anknüpfungspunkte für Grundbildung zu erweitern, wurde im Rahmen unserer Arbeiten ein Modell entwickelt, das insgesamt elf Teilhabebereiche unterscheidet. Dieses Modell bildete einerseits einen heuristischen Rahmen für die Entwicklung und Interpretation des Interviewmaterials bezüglich der erlebten gesellschaftlichen Teilhabe und den damit verbundenen Umgang mit Schriftsprachlichkeit im Alltag, andererseits löste es die konzeptionellen Vorstellungen von Alphabetisierung aus der dominanten gedanklichen Fixierung auf kursbezogene Vermittlung, indem es den Blick für eine Grundbildung öffnete, die den Bezugsraum für das Aufspüren und die pädagogische Erschließung von Teilhabechancen und -praktiken in die Lebenswelten der Menschen verlagerte.

<sup>4</sup> Siehe dazu auch: Meese, Schwarz (2010): Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung – Ein Systematisierungsversuch. In: Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe, Hessische Blätter für Volksbildung 3/2010, S. 217-226



Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die elf Teilhabebereiche:

Teilhabebereiche		
1	Bildung und Wissensaneignung	Gezielt Informationen suchen, Lernen (formell/informell), sich weiterbilden, Wissensanwendung, lernbiografische Reflexionen
2	Selbst- und Lebensorganisation	Das eigene Leben selbstgesteuert organisieren, Kontakte zu Institutionen, Mobilität z.B. Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, bewusste Zeitgestaltung, planvolles Handeln, Wahrnehmung und Koordination von Terminen, Bewertung der eigenen Rolle zwischen den Polen Opfer (fremdbestimmt) und Gestalter (selbstgesteuert)
3	Kulturelles Leben und Medien	An der Kultur teilhaben z.B. Besuche von Konzerten, Theater, Kino, Stadtfestfeiern oder Teilhabe an Brauchtumspflege (Karneval), Fernseh- und Computer-/Internetnutzung, Radio hören, Zeitschriften/Zeitungen lesen
4	Freizeitaktivitäten	Urlaub/Reisen oder Besuch anderer Städte planen und durchführen, Hobbys nachgehen, Sport betreiben (hauptsächlich in Vereinen), Mitgliedschaften in Organisationen/Vereinen, individuelle Freizeitgestaltung
5	Haushaltsführung / Wohnen	Organisation der häuslichen Umgebung, z.B. putzen, kochen, Haushaltsgeld planen, Einkäufe organisieren, (Ästhetische) Gestaltung der eigenen Wohnung, Wohnungssuche, Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Wohnsituation und des direkten Wohnumfeldes
6	Gesundheit	Sich um die eigene Gesundheit und die der Familie kümmern, z.B. bewusste und gesunde Ernährung, Bewegung, regelmäßige Arztbesuche, Kur-, Krankenhaus- oder Rehaaufenthalte, persönlicher Umgang mit Krankheiten
7	Familiäres Leben	Aufgaben rund um das Thema Familie und Erziehung, z.B. bei Hausaufgaben helfen, familiäre Konflikte klären, Beziehungen und Umgang zur Herkunftsfamilie und der eigenen Familie, Umgang mit Familiengeschichten/biografischen Erlebnissen
8	private Beziehungen	Aufbau, Pflege/Umgang und Bedeutung privater Beziehungen mit Partner/innen, Freunden, Nachbarn und Bekannten
9	Arbeitsleben	Erfahrungen mit beruflichen Tätigkeiten, Beschäftigung/Arbeit/Ausbildung finden, Bewältigung der Arbeitsplatzanforderungen, Zusammenarbeit mit Kollegen, Organisation des beruflichen Fortkommens, Entwicklung beruflicher Perspektiven, Teilnahme an beruflichen Fortbildungen
10	Spirituelles und religiöses Leben	Am religiösen Leben teilnehmen, z.B. Bibel/Koran lesen, Kirche/Moschee oder andere Glaubensgemeinschaften besuchen, beten, Lieder mitsingen, Umgang mit dem eigenen Glauben und mit religiösen Symbolen
11	Soziales und staatsbürgerliches Leben	Am sozialen und staatsbürgerlichen Leben teilnehmen, politisches Geschehen verfolgen oder aktiv teilnehmen (z.B. an Demonstrationen), ehrenamtliches Engagement, Verantwortungsübernahme/ bürgerschaftliches Engagement im Sozialraum, aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen in Deutschland und eigenen moralischen/kulturellen Werthaltungen, aktive, öffentliche Pflege/Teilnahme/Organisation eigener (traditioneller/herkunftsspezifischer) Gruppierungen oder Veranstaltungen

*Tabelle 2: Die elf Teilhabebereiche*

### **b) Handlungswirksamkeit und Verantwortung bei professionellen Akteuren der Grundbildungsarbeit**

Um ein tiefer gehendes Verständnis der Alphabetisierungsarbeit und seiner relevanten Akteure zu entwickeln, wurden die Aussagen der befragten Experten zusätzlich anhand der zwei vorab festgelegten Dimensionen *Handlungswirksamkeit* und *Verantwortung* analysiert. Bezogen auf die Dimension der Handlungswirksamkeit wurden Aussagen gruppiert, die sich auf die durch die Akteure beschriebenen Handlungs(frei)räume beziehen und die Gestaltbarkeit, Erfolge und Grenzen der alltäglichen Arbeit veranschaulichen. Dabei wurde die Handlungswirksamkeit zwischen den Polen erfolgreiches bzw. erfolgloses Handeln verortet. Die zweite Dimension ist die der Eigenverantwortung, die sich zwischen den Positionen einer individuellen und persönlichen Betroffenheit und einer gleichgültigen, ein anonymes „System“ zur Verantwortung ziehenden Haltung ausdifferenziert. Im ersten Fall konnte unterstellt werden, dass die Akteure auch private zeitliche und finanzielle Ressourcen einbrachten, wenn sie meinten, dass dies ihre Handlungswirksamkeit erhöhte bzw. sie hierzu eine moralische Verantwortung verspürten. Im zweiten Fall wurde eher „Dienst nach Vorschrift“ durchgeführt und eine Eigenverantwortung nicht über die Aufgabenbeschreibung des Arbeitsplatzes hinaus wahrgenommen.

### **c) Ergebnispräsentation und Diskussion mit den Interviewpartnern**

Die erzielten Ergebnisse der Vor- und Haupterhebung wurden in Form einer vereinfachten Aufbereitung an die Interviewpartner zurückgespiegelt und in den Alphabetisierungskursen präsentiert. Dies geschah einerseits zugunsten einer Wertschätzung der Gesprächspartner, andererseits wurde die Untersuchungsgruppe auf diese Weise aufgefordert, sich partizipativ an der Interpretation der Daten zu beteiligen. Am 26. Oktober 2010 wurden die Interviewpartner/innen in die Räumlichkeiten des Projektes eingeladen und die Ergebnisse in Anwesenheit von 15 Interviewpartner/innen erneut diskutiert.

### **d) Ausarbeitung einzelner Biografien der Interviewpartner in Form von literarischen Protokollen**

Die literarischen Protokolle entstanden aus einzelnen Interviews mit Betroffenen. Die transkribierten Interviewgespräche wurden zu einem monologischen Fließtext aus der Ich-Perspektive umgearbeitet, womit das Wesen der eigenen Lebensgeschichte ausdrücklicher zur Wirkung kam. Die Sprachweise der Befragten wurde hierbei so weit wie möglich beibehalten, trotz grammatikalischer Korrekturen und sprachlicher Glättungen, die für den Lesefluss erforderlich waren. Die Protokolle sind anonymisiert und eignen sich insbesondere für eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit. Ebenfalls dienen sie zur Illustrierung der acht entwickelten Teilnehmertypen, da für jede Zielgruppe (Deutschsprachige und Fremdsprachige) sowie für jeden Typ ein exemplarisches Protokoll vorliegt. Im Rahmen der Abschlussveranstaltung wurden die Protokolle verlesen.

---

## 2 Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

---

Das Vorhaben wurde insgesamt wie geplant durchgeführt. Ein wesentlicher Teil der Projektarbeit bestand in der Erschließung des Forschungsfeldes sowie der aufwändigen Anbahnung von Interviews, der anschließenden Interviewdurchführung (teilweise mit Unterstützung durch Dolmetscher/innen), sowie der zeitintensiven Kodierung und Analyse des Materials. Dabei ermöglichte das qualitative Vorgehen vertiefte Einblicke in die Lebenswelten der Betroffenen. Gleichzeitig ergaben sich durch die große Anzahl der Befragten (140 Interviews) zahlreiche verallgemeinerbare Aspekte und Hinweise. Alternative Lösungen, wie beispielsweise eine quantitative Befragung der Teilnehmer/innen von Grundbildungskursen, waren aufgrund der Sensibilität und Zurückhaltung der Gesprächspartner/innen zu keinem Zeitpunkt eine realistische Alternative, so dass der eingeschlagene Verfahrensweg als angemessen und zielführend gelten kann.

---

## 3 Erzielte Ergebnisse im Einzelnen

---

Im Folgenden werden die Kernergebnisse des Projektes vorgestellt. Diese Ergebnisse werden für die Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung aufgearbeitet und im Jahr 2011 im Rahmen einer Buchpublikation sowie weiterer Artikel veröffentlicht. Einige der bearbeiteten Aspekte, die an dieser Stelle aus Platzgründen nicht mit aufgenommen werden konnten, werden somit auf dieser Weise der Öffentlichkeit präsentiert.

### 3.1 Forschungsstand bei Projektbeginn

Die bei Projektbeginn vorliegenden Erkenntnisse zum Thema Analphabetismus bezogen sich auf die folgenden Publikationen:

- Döbert-Nauert, Marion (1985): **Verursachungsfaktoren des Analphabetismus** Deutscher Volkshochschulverband e.V. Bonn-Frankfurt.
- Egloff, Birte (1997): **Biographische Muster funktionaler Analphabeten** Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus. Frankfurt am Main.
- Linde, Andrea (2008): **Literalität und Lernen** Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster.
- Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred (1982): **Deutschsprachige Analphabeten** Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

#### 3.1.1 Oswald & Müller (1982): Deutschsprachige Analphabeten

OSWALD & MÜLLER führen in ihrer Untersuchung mehrere sich gegenseitig bedingende Entstehungsfaktoren von Analphabetismus an, die sich an den Kategorien „Außerschulische Sozialisation“, „Schulische Sozialisation“ und „Berufsleben“ orientieren. Sie können den im Rahmen des Projektes entwickelten Teilhabebereichen zugeordnet werden, um in dieser Hinsicht eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Für den Bereich der „Außerschulischen Sozialisation“ sehen die Autoren die allgemeine Familiensituation als ausschlaggebend an, die häufig durch viele Geschwister, räumliche Enge, finanzielle Nöte und psychische Belastung geprägt ist und das Auftreten von Analphabetismus begünstigt. In dieser Hinsicht wirkt sich auch ein Heimaufenthalt in der Kindheit aus, der ebenfalls als Teil der außerschulischen Sozialisation verstanden wird. Als Folge dieses Aufenthaltes weisen die Kinder häufig schwere seelische Belastungen und Störungen auf.

Die „schulische Sozialisation“ wird u.a. durch die Verhinderung des Schulbesuches, durch Versagen in den ersten Grundschuljahren und das Verhalten der Lehrer bestimmt. Während der Schulzeit entsteht ein Selbst-

bild, in dem sich die Betroffenen selbst „Charakter- und Intelligenzmängel“ zuschreiben, sodass die Überweisung zur Sonderschule häufig als Bestrafung für ein persönliches Versagen empfunden wird.

Das Berufsleben ist häufig durch aktuelle Ängste am Arbeitsplatz charakterisiert. Aus beiden Erfahrungen haben sich soziale Ausgrenzung und Stigmatisierungen entwickelt. Es sind aber auch Strategien der Lebensbewältigung ausgebildet worden, sich ohne Schriftsprachkompetenz zu orientieren, Vermeidungsstrategien aufzubauen, sich selbst zu isolieren, politisch keinen Standpunkt zu beziehen und sich von anderen Personen bzw. Institutionen abhängig zu machen.

Die Bereiche der familialen und – im Hinblick auf den Heimaufenthalt - auch außerfamilialen Einbindung in ein Umfeld, welches nicht auf die individuellen Schwächen des Kindes eingeht, sondern diese verstärkt und teilweise erst hervorbringt, erzeugen bei den Betroffenen eine Grundhaltung, sich selbst als unzureichend und „dumm“ zu erleben. Die Schule setzt in der Regel diesem Bedingungs-zusammenhang keine geeigneten pädagogischen Strategien entgegen. Im Arbeitsleben setzt sich die Entwicklung eines negativen Selbstbildes fort, wobei sich Taktieren und Vermeiden als wichtige „Überlebensstrategien“ herausbilden. Sie werden als hilfreich empfunden, die eigene Schwäche zu verdecken, münden jedoch oft auch in Abhängigkeiten und Marginalisierung der Teilhabe. *„Nicht selten ist der Lebensweg von Analphabeten durch traumatische Erlebnisse in Kindheit und Jugend gekennzeichnet“* (Oswald/Müller, S. 32).

### 3.1.2 Döbert-Nauert (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus

Als Folge dieser Befunde wurde seitens der damaligen PAS (heute: DIE) eine Folgestudie in Auftrag gegeben, um die *Verursachungsfaktoren* des Analphabetismus weiter herauszuarbeiten. DÖBERT-NAUERT interviewte hierzu im Jahr 1985 12 Teilnehmer/innen. Diese Studie wurde von HENDRICKS 1996 reproduziert und in einem überwiegenden Anteil der Ergebnisse bestätigt. DÖBERT-NAUERT bezieht sich auf die Bereiche der Lebenswelterfahrung im Elternhaus, der Schule und der gegenwärtigen Situation. Alle drei Bereiche hängen zusammen und führen zu einem **Selbstbild „als lese-schreibunkundige Person“** und einer damit verbundenen **„Stigmatisierungsangst“**, die eine „selbstständige und gleichberechtigte Nutzung von Schriftsprache für die Belange des Alltags“ behindern und die „Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen“ hemmt (Döbert-Nauert, S. 8).

In Bezug auf das Elternhaus stuft sie folgende Faktoren als relevant ein, die zu einer Ausbildung dieses Selbstbildes beitragen:

- Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Ablehnung durch die Eltern
- starke psychische Belastungen und kritische Lebensereignisse
- Gefühl von Unfähigkeit, Wertlosigkeit, mangelndem Selbstwert und fehlendes Vertrauen in eigene Fähigkeiten
- Bestrafung von Leistungsversagen
- Position als Außenseiter, Sündenbock oder Aschenputtel
- finanziell schwache Stellung der Familie mit den daraus folgenden Entbehrungen

In der Schule treten weitere Diskriminierungserfahrungen hinzu, auch hier entstehen und verfestigen sich Gefühle des Vernachlässigtwerdens, der Ablehnung und des Bestraftwerdens.

In der Gegenwart wird dieses Selbstbild aktiv durch die Betroffenen fortgelebt, die ihre eigenen Fähigkeiten weiterhin mit „dumm, unmündig und unfähig“ in Verbindung bringen und die ihre erworbenen Kompetenzen nicht als solche wahrnehmen können. Unbekannte Situationen werden vermieden. Hierzu werden Strategien der Delegation und der Täuschung entwickelt. Die Beherrschung der Schriftsprache wird hingegen mit den Vorstellungen von Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstentfaltung positiv besetzt. Den Zusammenhang zwischen Selbstbild und Schriftsprache fasst Döbert-Nauert im folgenden Schaubild zusammen:

	Lese-Schreibkundigkeit	Lese-Schreibkundigkeit	
	<b>Abhängigkeit</b>	<b>Unabhängigkeit</b>	
	Ausschluss von Lebenschancen	Teilhabe an Lebenschancen	
<b>Selbsterleben</b>	Inferiorität	Gleichstellung oder Überlegenheit	<b>Vorstellung/Wunsch</b>
	Angst	Frei-Sein von Angst	
	Scham/Demütigung	Frei-Sein von Scham/Demütigung	

Tabelle 3: Selbsterleben u. Schriftsprache nach Döbert-Nauert, S. 73

### 3.1.3 Egloff (1997): Biographische Muster funktionaler Analphabeten

In ihrer vielbeachteten Diplomarbeit zum Thema „biographische Muster funktionaler Analphabeten“ führt BIRTE EGLOFF eine qualitative Fallanalyse durch, die sich an der Forschungstechnik für autobiographisch-narrative Interviews nach FRED SCHÜTZE orientiert. Es werden zwei Fallanalysen gegenübergestellt, anhand derer sie „kognitive Figuren“ herausarbeitet, um sowohl Verursachungsfaktoren zu identifizieren als auch um individuelle Bewältigungsstrategien im alltäglichen Umgang mit der Schwäche des Analphabetismus zu be-

schreiben (Egloff, S. 14). Ihre Schlussfolgerungen (S. 130ff.) ähneln denen der bislang vorgestellten Studien. Als Verursachungsfaktoren benennt sie negative Sozialisationsbedingungen, die zu einer Blockade, zumindest aber zur Beeinträchtigung des Lernprozesses führen können. EGLOFF arbeitet folgende negative Einflussfaktoren heraus:

- **Verstrickung der Lebensgeschichte mit der Zeitgeschichte**, wie sie beispielsweise durch Kriegsereignisse oder die Teilung Deutschlands hervorgerufen werden könnten (S. 130).
- Die **Leidensbiographie der Eltern**, die ebenfalls häufig illiterat sind oder von anderen Problemlagen belastet werden, sodass sich diese Probleme mittels „familiärer Verlaufskurven“ (S. 131) auch auf die Biographie der funktionalen Analphabeten auswirken und sozusagen „vererbt“ würden.
- Die **desolate sozioökonomische Situation** (S. 132), die in äußeren Lebensumständen resultiert, die sich ebenfalls negativ auf die Lernchancen der Betroffenen auswirken.
- **Die Position** innerhalb der Geschwisterkonstellation (S. 132): Die ältesten Geschwister müssen häufig als Elternersatz fungieren, in an deren Fällen werden Kinder nicht beachtet und „vergessen“, was zu einer Herausbildung von Inferioritätsgefühlen führt.
- Dieses hängt ebenfalls zusammen mit dem Faktum der **„vorenthaltenen“ Kindheit**, die sich durch Gewalt, Indifferenz, fehlenden Schutzraum, Instrumentalisierung und Missachtung elementarer Bedürfnisse auszeichnet (S. 134).

Auch wenn der Eintritt in die Schule für viele Kinder zunächst eine Chance darstellt, innerhalb der Schule und des Klassenverbundes in ein anderes Umfeld zu kommen, in welchem sie selbst andere Positionen übernehmen können, wiegen die negativen Einflüsse doch so schwer, dass sich die „schleichenden“ Verlaufskurven in spürbaren Leiderfahrungen manifestieren:

*„In diesem Fall kann man von einer schleichenden Schulverlaufskurve sprechen. Irgendwann jedoch führt das Zusammenspiel familiärer und schulischer Konstellationen dazu, dass der Leidensprozeß doch manifest wird, wobei diese Grenzüberschreitung oft in der zweiten Klasse zu beobachten ist. Wichtig ist hier aber, daß der Grund für das Wirksamwerden der schulischen Verlaufskurve nicht im Lese- und Schreiblernprozeß liegt. D.h., der Leidensprozess beginnt nicht deshalb, weil die Schüler gerade in diesen Fächern Schwierigkeiten haben. Vielmehr scheint es so zu sein, als beeinflusse die wirksam gewordene Verlaufskurve bestimmte Lernprozesse negativ (z.B. den Lese- und Schreiblernprozeß).“ (Egloff, S. 136)*

Zur Gleichgültigkeit des Elternhauses (S. 140) tritt dann noch eine negative Zuschreibung seitens der Schule (S. 141) hinzu, so dass prinzipiell keine gefestigte Identität herausgebildet wird, die auch autonom über das eigene Leben bestimmt. Dies führt unter anderem zu einer Fremdbestimmung auch in Fragen der Berufswahl (S. 145), so dass keine eigene berufsbiographische Linie entwickelt werden kann, sondern fremdbestimmte oder vorgegebene Wege verfolgt werden.

Um sich dennoch im Alltag zu behaupten, entwickeln die Betroffenen Strategien der Vermeidung von Situationen, in denen sie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten unter Beweis stellen müssen. Auch bilden sie eigene Strategien der Orientierung im Raum sowie der Kompensation fehlender Kompetenzen aus. Hinsichtlich der Motivation zum Kursbesuch sowie den vorhandenen Motivlagen für den (Neu-)Beginn eines Lernprozesses

stellt EGLOFF neben dem Wunsch nach Unabhängigkeit und beruflichen Gründen, wie auch die „*Einschnitte im Lebens- und Familienzyklus*“ (ebd., S. 167) heraus.

### 3.1.4 Linde (2008): Literalität und Lernen

Diese Ausrichtung auf ein in der Vergangenheit erworbenes Handlungs-, Deutungs- und Identitätsschema wird in den von BARTON UND HAMILTON entwickelten „New Literacy Studies“ in der Hinsicht modifiziert, dass sie den Fokus stärker auf die Anwendung vorhandener *literacy*-Kompetenzen im Alltag legen, wohingegen die Thematisierung von Ausgrenzungserfahrungen und deren Überwindungsformen in den Hintergrund tritt. Diese Fokusverschiebung stellt die Alltäglichkeit und stellenweise Nicht-Thematisierung von *literacy* in den Vordergrund, die als gegenwärtige und „gegebene“ Lebenspraxis das tägliche, gestaltende und selbstbestimmte Handeln und Tun der Menschen bestimmt.

In der hiesigen Forschung hat LINDE die New Literacy Studies aufgegriffen und auf das deutschsprachige Klientel angewandt. In ihrer Dissertation zum Thema „Literalität und Lernen“ zeichnet LINDE die subjektiven Sichtweisen und Praktiken von Literalität aus der Perspektive der Betroffenen nach und stellt sie in einen Zusammenhang mit theoretischen Impulsen aus dem Forschungsansatz der New Literacy Studies sowie der internationalen Ansätze zur Bekämpfung von Analphabetismus. Die subjektiven Sichtweisen auf Lernen und Literalität entwickelt sie auf Basis von sechs Interviews.

Durch die Bezugnahme auf das „Habitus“-Konzept von BOURIDEU, das sie stark auf das Selbsterleben der Betroffenen, und hier insbesondere zum Thema „Angst“, „Bewussterwerden“, „Selbstbewusstsein“ und „Unabhängigkeit“ eingrenzt, entwickelt sie neben dem kompetenzwahrnehmenden „*literacy*-Fokus“ eine weitere, identitätsbezogene Dimension. Beide Dimensionen stellt sie nebeneinander dar.

Das Thema „**Angst**“ unterteilt sie in

- Angst vor Entdeckung,
- Schulangst sowie Prüfungsangst,
- Angst zu versagen und
- Ängste überwinden.

Das zweite große Thema der „**Literalität**“ klassifiziert sie in

- Bedeutsamkeit von Literalität,
- Beherrschung der Rechtschreibung und
- Bewertung und Auswahl von Inhalten.

Das Thema „Lernen“ unterteilt sie in

- mangelnde Unterstützung im Elternhaus,
- negative Schulerfahrungen,
- Reflexionen über die Gestaltung von Lernen,
- Definition und Anerkennung von Lernfortschritten,



- Lernwille, Lernziel
- Beherrschung der Schriftsprache und
- Erwartungen und Erfahrungen zum Kursgeschehen.

Auch wenn in dieser Studie die Perspektive weniger auf den biographisch erworbenen Barrieren als auf den aktuellen Bewertungen und Vorstellungen zum Thema Literalität liegen, spiegelt sich in den Ergebnissen im Bereich „Angst“ sowie der „Unterstützung im Elternhaus“ und „negative Schulerfahrungen“ die zuvor erarbeiteten Ursachen und Ausdrucksformen einer von fehlender Schriftsprachlichkeit geprägten Biographie, so wie sie in der Grafik von DÖBERT UND NICKEL zusammen getragen wurden.

### 3.1.5 Zusammenfassung der biographisch orientierten Studien

Unabhängig von diesen Variationen scheinen die grundlegenden Fehlentwicklungen während der Kindheit und der Schulzeit sowie Erfahrungen der Ohnmacht und Ausgrenzung im alltäglichen Leben, wie auch die daraus resultierenden Vermeidungsstrategien, durch die angeführten Studien belegt zu sein. Diese Ergebnisse sind auch in die Übersicht von DÖBERT und NICKEL eingeflossen (s. Abbildung 1: Verursachungskomplex von Analphabetismus).

Die hier angeführten Studien nehmen eine Perspektive ein, die sich zentral auf ein sich fortlaufend reproduzierendes, meist negativ geprägtes **Selbstbild** beziehen und die Gründe für den aktuellen Zustand unter anderem in Vorerfahrungen suchen, die im Elternhaus bzw. während des Heimaufenthaltes oder während der Schulzeit gemacht wurden. Diese Erfahrungen bleiben als **Gestaltungskonstanten der Lebensplanung** aktuell und beeinflussen bewusst wie unbewusst die Entscheidungen und Beurteilungen der Betroffenen. Ähnliches gilt für die im Laufe des Lebens erworbenen **Vermeidungs- und Überlebensstrategien**, die sich in Bezug auf nicht ausreichende schriftsprachliche Kompetenz entwickelt haben und die fort-

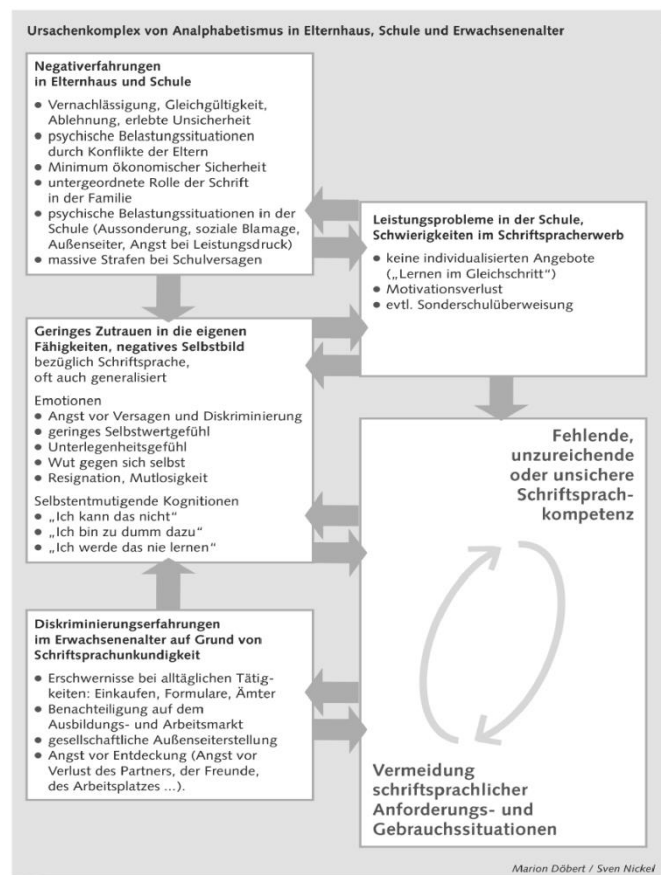


Abbildung 1: Verursachungskomplex von Analphabetismus

laufend auch in aktuellen Situationen eingesetzt werden. Sowohl das Selbstbild, als auch die Vermeidungs- und Überlebensstrategien, müssen nicht per se „schlecht“ sein, verhelfen sie dem Individuum doch prinzipiell dazu, in der Welt zurechtzukommen. Dennoch werden beide Strategien in Bezug auf eine freie und mündige Teilhabe an vielen gesellschaftlichen Bereichen als Barrieren gesehen, was ebenfalls für die Kurssituation zutrifft, wenn Versagensängste und negative Zuschreibungen das Erschließen dieser Situation verhindern.

Selbst wenn das Selbstbild aktuell in der Situation wirksam wird, so liegt doch dessen „Verursachung“ in der Vergangenheit. Auch wenn die Wirksamkeit und Aktualität dieses Selbstbildes nicht in Frage gestellt werden, ist zu prüfen, inwiefern noch **weitere Faktoren** identifiziert werden können, deren Auswirkungen unabhängig von Selbstbild und darauf beziehbaren Kompetenzen nachzuweisen sind.

In der aktuellen Diskussion um den Kompetenzbegriff werden die Begriffe der Disposition, der Fach-, Sozial-, Selbstkompetenz und der Handlungssituation in Verbindung gebracht. Während die Disposition als Selbstbild interpretiert werden kann, stellen die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen das Handlungspotenzial dar, über das ein Individuum verfügt, um in **konkreten, räumlich definierbaren Situationen** bestehen zu können. Die Situation wiederum bedingt aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung (z.B. Prüfungen ablegen, Einkaufen gehen, etc.) sowie ihrer Gestaltung und ihres Aufbaus (z.B. schriftliche Hinweise oder andere Hilfen) das Abrufen und Modifizieren bestimmter Handlungsabläufe, in denen sich die Kompetenzen wie auch das Selbstbild reproduzieren. Der Einzelne ist in diesem Moment gleichsam gestaltender wie auch empfangender Teil der Situation. GOFFMANN geht sogar soweit, dass er Situationen als „frames“ interpretiert, in denen bestimmte „scripts“ im Individuum abgerufen werden, „...und wir sagten die Rahmung mache das Handeln für den Menschen sinnvoll.“ (Goffman 1977, *Rahmen-Analyse*, S. 376). Aus dieser Warte der handlungsrahmenden Situation werden so weitere Merkmale sichtbar, welche über die Fortschreibung eines biographisch erworbenen Selbstbildes hinaus als soziale oder räumliche Barrieren, aber auch als individuelle Kompetenzmuster wirksam werden. Sie werden sichtbar nicht im Rahmen biographischer Texte, sondern als je spezifische Form einer Lebens- und Handlungspraxis. Ein relativ neuer Ansatz, der im Laufe der 1990er Jahre in England entwickelt wurde, sind die „New Literacy Studies“, die auch in der Dissertation von Linde rezipiert werden.

Insofern bleibt auf Basis der dargestellten Studien folgendes festzuhalten:

Die Verursachungsfaktoren, die zum fehlenden oder mangelhaften Schriftspracherwerb führen, liegen häufig in der familiären Situation der Betroffenen begründet. Hierbei sind ausschlaggebend sowohl die Vorerfahrungen, Einstellungen und mangelnden Möglichkeiten der Eltern, die an die Kinder „vererbt“ werden, als auch die Tatsache, dass die Betroffenen häufig entweder als mittleres oder kleineres Kind kinderreicher Familien „übersehen“ wurden, oder an Stelle des Schulbesuches als Elternersatz fungieren mussten. Eine ähnlich belastete Kindheit gilt für Betroffene, die in einem Heim groß geworden sind.

Auch die **desolate finanzielle Lage der Familien** stellt einen Faktor dar. Die Familien leben häufig in sozial belasteten Gebieten und haben nur wenige finanzielle Möglichkeiten, um ihre Kinder in ausreichendem Maße zu fördern.

Während der **Schulzeit** werden die Kinder nicht hinreichend gefördert und häufig in der Klasse über die Jahre hinweg „mitgeschleift“. Von den Lehrern und den Schülern stigmatisiert, eignen sich viele der Betroffenen eine Rolle als Außenseiter an. In der Retrospektive wird die Verursachung dieser Situation durch die Betroffenen häufig als Folge des mangelnden Verständnisses durch die Lehrer, aber auch als eigene charakterliche oder kognitive Schwäche interpretiert.

Im weiteren biografischen Verlauf, auch bezüglich der Berufstätigkeit wird das **fehlende Selbstbewusstsein und der fehlende Mut**, eigenständig zu lernen, oft weitertransportiert. Das negative Feedback und das Gefühl zu versagen und den Anforderungen nicht genügen zu können, sind längst zu einem Selbstbild geworden, das aus der Sicht der Betroffenen der Realität zu entsprechen scheint. Ängste bestimmen das alltägliche Verhalten. In ihrer Folge reproduzieren und verfestigen sich Vermeidungs- und Vertuschungsstrategien, sobald eine Aufgabe als nicht erfüllbar betrachtet wird.

### 3.1.6 Die Lebenssituation von in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund und das Thema Analphabetismus

Die genannten Studien und Untersuchungen beziehen sich auf Menschen, die in Deutschland oder anderen Industriestaaten einen großen Teil ihres Lebens verbracht und, wenn auch teilweise brüchig, eine schulische Sozialisation durchlaufen haben. Insbesondere durch die bestehende Schulpflicht stellt die Schulzeit zumindest theoretisch einen festgefühten Baustein der eigenen Biografie dar. Ein völlig anderes Bild ergibt die Situation bei Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, die erst im Erwachsenenalter ihre Heimat verlassen und nach Deutschland gekommen sind. Zur Darstellung der allgemeinen Situation der Menschen mit Migrationshintergrund<sup>5</sup> in Deutschland lassen sich eine Vielzahl von Quellen und Statistiken heranziehen. So widmet sich etwa der Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration regelmäßig der Lage der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund. Das Bundeskabinett hat am 03.02.2010 den Migrationsbericht 2008 verabschiedet, und auch der Mikrozensus lässt seit 2005 vergleichende Aussagen zur Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund zu. So haben von den 82,1 Millionen Einwohnern Deutschlands im Jahr 2008 15,6 Millionen Personen einen Migrationshintergrund, d.h. 19% der Gesamtbevölkerung. Von den 15,6 Millionen besitzen 8,3 Millionen die deutsche Staatsangehörigkeit. Auch

---

<sup>5</sup> Die bis 2005 übliche Differenzierung zwischen deutschen Staatsangehörigen einerseits und „Ausländerinnen und Ausländern“ andererseits wird der sozialen Realität in Deutschland nicht mehr gerecht und wurde durch die Bezeichnung Menschen mit Migrationshintergrund ersetzt. Dies trifft zu wenn die Personen a) nicht auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik geboren wurde und 1950 oder später zugewandert ist und/oder b) keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder eingebürgert wurde. Außerdem gehören zu dieser Gruppe c) Deutsche, wenn ein Elternteil der Person mindestens eine der unter a) und b) genannten Bedingungen erfüllt.

Stiftungen, wie etwa die Robert Bosch Stiftung, zahlreiche Projekte im Bereich der Migrationsforschung und universitäre Institute wie etwa die Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FIST) in Köln oder das Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) in Osnabrück befassen sich mit Migration, Integration und Interkulturalität.

Dabei werden Bildungsbeteiligung und Analphabetismus vorrangig im Zusammenhang mit einer gesellschaftspolitischen Integrationsdebatte und fokussiert auf das Integrationsinstrument „Integrationskurse“ thematisiert. Anders als bei den Forschungen zu deutschsprachigen Analphabeten wird hier den Verursachungsfaktoren keine Aufmerksamkeit gewidmet. Im Jahr 2008 nahmen in Deutschland laut Statistik des BAMF 16.905 Menschen an Integrationskursen mit Alphabetisierung teil. Von Januar 2005 bis Dezember 2009 haben deutschlandweit insgesamt 56.000 Personen einen Alphabetisierungskurs besucht. Der Anteil der Alphabetisierungskurse ist seit 2006 kontinuierlich gestiegen und machte 2008 18,3% der gesamten Integrationskursangebote aus (vgl. BAMF 2008: Integrationskurse, Bilanz 2008, Nürnberg, S. 16-18 oder BAMF 2009: Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2009).

Um einen vertieften Einblick in die besondere Situation von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gewinnen zu können, wurde im Rahmen des vorliegenden Projektes u.a. ein Gutachten mit dem Titel: *Situation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland. Historisch-politische Rahmenbedingungen, Sozialstruktur und Milieuorientierung unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter Herkunftsgruppen und regionaler Besonderheiten in Köln* in Auftrag gegeben und in die eigene Forschungsarbeit eingebunden. Folgende Auszüge aus dem Gutachten fanden bezüglich der Annäherung an die Lebenswelten und bei der Entwicklung geeigneter Forschungsfragen besondere Berücksichtigung (Autorin: Scharzad Fahrozkad)

Wenn in der Bundesrepublik über die Milieuorientierung und die Sozialstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund diskutiert wird, geschieht dies häufig entlang einer Kategorisierung dieser Personen nach nationalen Herkunftsgruppen. Die aktuelle SINUS-Studie zu sozialen Milieus von hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund zeigt, dass dies eine einseitige Sichtweise ist. Vielmehr spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, welche die Milieuorientierung und soziale Zuordnung mitbestimmen. Das Institut SINUS-Sociovision hat im Auftrag von verschiedenen Instituten aus Politik und Medien im Jahre 2007 diese Milieustudie auf der Basis von über 100 mehrstündigen Tiefeninterviews mit Personen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft, Geschlecht und Altersgruppe und Bildungsstand eine Milieustudie erstellt.<sup>6</sup> Sie ist die erste ihrer Art in Deutschland zu Menschen mit Migrationshinter-

---

<sup>6</sup> In diesem Zusammenhang wurden Interviews mit Personen aus folgenden Herkunftsgruppen durchgeführt: Erste Gastarbeiter/innengeneration aus Südeuropa und ihre Kinder; Türk/innen aus der Türkei; Kurd/innen aus der Türkei; Pol/innen und Russ/innen (auch, aber nicht nur Spätaussiedler/innen aus diesen Ländern); Menschen aus Ex-Jugoslawien, die als Bürgerkriegsflüchtlinge nach 1992 nach Deutschland gekommen sind. Sinus Sociovision (Hg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland  
Zentrale Ergebnisse einer qualitativen sozialwissenschaftlichen Untersuchung (2007). Quelle: [http://www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale\\_Ergebnisse\\_16102007.pdf](http://www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf)

grund und konnte anhand der gewonnenen Daten acht unterschiedliche Migrantenmilieus identifizieren. Diese sind entlang der Kategorien „soziale Lage“ und „Grundorientierung“ ausdifferenziert worden. Allgemein werden folgende zentrale Ergebnisse dargestellt, die ansatzweise auch mit den Erkenntnissen zu den bereits aus älteren Erhebungen vorliegenden Milieus der deutschen Bevölkerung verglichen werden:

Die vorliegende Studie zeigt ein facettenreiches Bild der Migranten-Population und widerlegt viele hierzulande verbreiteten Negativ-Klischees über Einwanderer.

Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind keine soziokulturell homogene Gruppe. Vielmehr zeigt sich eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft. Die insgesamt acht Migranten-Milieus sind durch jeweils ganz unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen gekennzeichnet.

Die Migranten-Milieus unterscheiden sich weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage als nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben. Dabei finden sich gemeinsame lebensweltliche Muster bei Migrant/innen aus unterschiedlichen Herkunftskulturen. Mit anderen Worten: Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus.

Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen. Und man kann auch nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur schließen. Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte beeinflussen die Alltagskultur, sind letzten Endes aber nicht milieuprägend und identitätsstiftend. Der Einfluss religiöser Traditionen wird oft überschätzt.

Die meisten Migranten-Milieus sind – jeweils auf ihre Weise – um Integration bemüht und verstehen sich als Angehörige der multikulturellen deutschen Gesellschaft. Bei drei der acht Milieus erkennen wir starke Assimilationstendenzen (Statusorientiertes Milieu, Adaptives Integrationsmilieu, Multikulturelles Performermilieu). Bei drei anderen Milieus finden sich zum Teil Haltungen einer – aktiven oder passiven – Integrationsverweigerung (Religiös-verwurzeltes Milieu, Entwurzeltes Milieu, Hedonistisch-subkulturelles Milieu).

Die große Mehrheit der befragten Migrant/innen will sich aber in die Aufnahmegesellschaft einfügen – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Viele, vor allem jüngere Befragte der zweiten und dritten Generation, haben ein bi-kulturelles Selbstbewusstsein und sehen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft.

Der Integrationsgrad ist wesentlich bildungs- und herkunftsabhängig: Je höher das Bildungsniveau und je urbaner die Herkunftsregion, desto leichter und besser gelingt eine Integration in die Aufnahmegesellschaft.

Häufig beklagt wird – quer durch die Migranten-Milieus – mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und geringes Interesse an den neuen Mitbürger/innen.

Weitere Ergebnisse:

Die sozialhierarchischen Unterschiede innerhalb der Migranten-Population sind geringer als innerhalb der autochthonen deutschen Bevölkerung. Der Schwerpunkt hinsichtlich der sozialen Lage der Migranten liegt im Bereich der unteren Mitte.

Dagegen ist das Spektrum der Grundorientierungen bei Migrant/innen breiter, d.h. heterogener als bei Bürgern ohne Zuwanderungsgeschichte. Es reicht vom verhaftet sein in archaischen, bäuerlich geprägten Traditionen über das Streben nach materieller Sicherheit und Konsumteilhabe, über das Streben nach Erfolg und gesellschaftlichen Aufstieg, über das Streben nach individueller Selbstverwirklichung und Emanzipation bis hin zu Entwurzelung, Unangepasstheit und Perspektivlosigkeit.

Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung sind nur für wenige der im Rahmen dieser Studie befragten Migrant/innen belastend. Die verbreitete Selbststilisierung als benachteiligt und chancenlos im hedonistisch-subkulturellen Milieu unterscheidet sich strukturell nicht von analogen Sichtweisen in den Milieus der modernen deutschen Unterschicht.

Gerade im hedonistisch-subkulturellen Milieu zeigt sich aber auch ein eigenständiger Selbstbehauptungswille, und es gibt Ansätze zur Herausbildung neuer multikultureller Lebensmuster.

Hinweise für das Entstehen einer neuen Elite finden wir im intellektuell-kosmopolitischen Milieu, das sich an Werten wie Aufklärung, Toleranz und Nachhaltigkeit orientiert. Teile dieses Milieus haben das Potenzial, zu Leitgruppen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu werden.

Der sich in der deutschen Gesellschaft ausbreitende Trend zur „neuen Bürgerlichkeit“ wird durch das Adaptive Integrationsmilieu, die konventionelle moderne Mitte der Migrantenpopulation, mit getragen und verstärkt.

Die Bereitschaft zu Leistung und Anpassung ist nicht nur in diesem Milieu und im multi-kulturellen Performermilieu sehr ausgeprägt, sondern in der Migranten-Population insgesamt stärker als in der autochthonen deutschen Bevölkerung.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Quelle: [http://www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale\\_Ergebnisse\\_16102007.pdf](http://www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf)

Im Folgenden sind die acht Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund genauer veranschaulicht.

<b>Religiös-verwurzeltes Milieu</b>	Archaisches, bäuerlich geprägtes Milieu, verhaftet in den sozialen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion; soziale Lage: untere Schicht; Gruppengröße: vergleichsweise kleine Gruppe
<b>Traditionelles Gastarbeitermilieu („aussterbend“)</b>	Traditionelles Blue-Collar-Milieu der Arbeitsmigranten, das den Traum einer Rückkehr in die Heimat aufgegeben hat; Ähnlichkeiten mit dem deutschen Milieu der „Traditionsverwurzelten“; soziale Lage: untere Schicht und untere Mittelschicht; Gruppengröße: vergleichsweise große Gruppe
<b>Statusorientiertes Milieu</b>	Klassisch-aufstiegsorientiertes Milieu, das – aus kleinen Verhältnissen kommend – für sich und seine Kinder etwas Besseres erreichen will; Ähnlichkeiten mit der „bürgerlichen Mitte“ der Deutschen; soziale Lage: Mittelschicht; Gruppengröße: vergleichsweise große Gruppe
<b>Entwurzeltes (Flüchtlings)-Milieu</b>	Soziale und kulturell entwurzeltes (traumatisiertes) Flüchtlingsmilieu – stark materialistisch geprägt und ohne Integrationsperspektive; soziale Lage: untere Schicht; Gruppengröße: vergleichsweise kleine Gruppe
<b>Intellektuell-kosmopolitisches Milieu</b>	Aufgeklärtes, nach Selbstverwirklichung strebendes Bildungsmilieu mit einer weltoffen-toleranten Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen; Ähnlichkeiten mit dem „postmaterialistischen Milieu“ der Deutschen; soziale Lage: Mittel- und Oberschicht; Gruppengröße: vergleichsweise mittelgroße Gruppe
<b>Multikulturelles Performermilieu</b>	Junges, flexibles und leistungsorientiertes Milieu mit bi- bzw. multikulturellem Selbstbewusstsein, das nach Autonomie, beruflichem Erfolg und intensivem Leben strebt; Ähnlichkeiten mit dem „Performermilieu“ der Deutschen; soziale Lage: Mittelschicht; Gruppengröße: vergleichsweise mittelgroße Gruppe

<sup>8</sup> Quelle: ebd. Eine weitere Ausdifferenzierung und genauere Beschreibung der Migrantenmilieus vgl. auch Beck/Perry (2007, S. 190f.)

<b>Adaptives Integrationsmilieu</b>	Pragmatische moderne Mitte der Migrant*innenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen strebt; (relative) Ähnlichkeiten mit den „Traditionsverwurzelten“ bei den Deutschen; soziale Lage: untere Schicht und untere Mittelschicht; Gruppengröße: vergleichsweise mittelgroße – große Gruppe
<b>Hedonistisch-subkulturelles Milieu</b>	Die unangepasste 2. Generation mit ungünstigen Zukunftsperspektiven, die Spaß haben will und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert; Ähnlichkeiten mit den „Hedonisten“ bei den Deutschen; soziale Lage: untere Schicht; Gruppengröße: vergleichsweise mittelgroße Gruppe

Tabelle 4: Milieus bei Menschen mit Migrationshintergrund

Auch wenn die Ausdifferenzierung der Milieus der Migrant\*innen „holzschnittartig“ anmutet und auch nicht alle Herkunftsländer berücksichtigt sind, so zeigt sie dennoch einen deutlichen Bedarf der kritischen Überprüfung der derzeitigen politischen und medialen Diskurse über Migrant\*innen und an manchen Stellen auch der daraus abgeleiteten politischen Maßnahmen und Strategien. So zeigen etwa die tiefergehenden Analysen der Studie von Perry, einem Mitarbeiter des Instituts SINUS-Sociovision, und Beck, dass eine einseitige Diskussion um die etwaige Integrationsunwilligkeit größerer Migrationsgruppen der realen Situation nicht angemessen ist, genauso wenig wie die überzogene Diskussion um vermuteten religiösen Traditionalismus oder sogar Fundamentalismus insbesondere bei muslimischen Migrationsgruppen. Zur Integration schlussfolgert er, dass, entgegen der dominanten These der Integrationsunwilligkeit, einer größeren Gruppe von Migrant\*innen die Integration eher zu langsam vorangeht und dass nicht wenige über unzureichende Ressourcen verfügen, um sich aus eigener Kraft gesellschaftlich zu etablieren und beispielsweise in einer mittleren oder gehobenen sozialen Lage zu behaupten. Außerdem monieren Migrant\*innen die fehlende Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und Defizite in Bezug auf die Integrationsangebote (Beck/Perry 2007, S. 194). Diese Einschätzungen werden gestützt durch Studien über die Bildungsbenachteiligung von Migrationskindern und –jugendlichen im Bildungssystem<sup>9</sup> und Diskriminierungsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt.<sup>10</sup> So halten Beck und Perry (2007) fest, dass bei einigen Migrant\*innen parallel zu beobachtende Rückzugstendenzen nicht ursächlich auf angenommene ethnisch-kulturelle Spezifika oder Bildungsferne zurückzuführen sind, sondern vorhandene Rückzugstendenzen eher als Folge von Ausgrenzung und Nicht-Anerkennung zu interpretieren.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu exemplarisch Auernheimer (2003a) und Radtke/Gomolla (2002).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu exemplarisch Rätzsch/Sarica (1994), Goldberg (1995), Flam (2007).



tieren sind:

„Einige Migranten haben sich wegen der (gefühlten) Diskrepanz von Integrationswillen und Integrationsangeboten bereits resigniert und geben sich mit einem bescheidenen Integrationsniveau zufrieden, auch wenn sie die Deutschen und ihre Werte sehr schätzen (Traditionelles Gastarbeitermilieu). Andere ziehen sich sichtlich enttäuscht zurück, verbleiben in den vermeintlich einfacher zu bewältigenden Strukturen ihrer Herkunftskultur verhaftet und verabschieden sich innerlich von der Hoffnung eines Anschlusses an die deutsche Gesellschaft (Entwurzeltes Flüchtlingsmilieu). Andere treten in aktive Opposition zur Mehrheitsgesellschaft und bewegen sich in Alternativkulturen, wie sie sich etwa in Berlin-Kreuzberg finden (Hedonistisch-subkulturelles Milieu). Zur Kenntnis zu nehmen ist zudem, dass auch Teile derjenigen, die sich erfolgreich in der Mehrheitskultur integrieren und in Teilen auch schon etablieren konnten, monieren, dass sie die Aufnahmebereitschaft und das Interesse der Deutschen an den neuen Mitbürgern als zu eingeschränkt erleben (Statusorientiertes Milieu). Der Anteil derer, die sich bewusst von der deutschen Kultur abwenden und die aktiv versuchen, sich in ethnischen Enklaven abzuschotten, ist vergleichsweise gering und konzentriert sich im Wesentlichen auf lediglich eines – und zudem das vermutlich kleinste – der acht Milieus, die in der Studie beschrieben werden: auf das Religiös-verwurzelte Milieu.“ (Beck/Perry 2007, S. 194)

Gleichzeitig bestätigen diese Ergebnisse die Annahmen, dass die Milieuzugehörigkeit und die soziale Lage von Menschen, und zwar sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, für deren Grundorientierungen und Partizipationschancen oft ausschlaggebender sind als die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit und damit beispielsweise Gruppen deutscher und nichtdeutscher Herkunft, die etwa gleichermaßen dem „Prekariat“ oder dem intellektuellen Milieu zuzuordnen sind, sich in den Grundorientierungen, dem Bildungshintergrund und der sozialen Situation weitaus näher stehen als die Personen aus verschiedenen Milieus mit der gleichen Herkunft. Nicht zu vergessen ist überdies – das zeigten die Ausführungen in den Abschnitten 1.1 und 1.2 – dass die rechtliche Situation bei Personen mit nichtdeutschem Pass je nach Aufenthaltsstatus Einschränkungen im Zugang zu Bildungsmaßnahmen, zum Arbeitsmarkt und damit auch zu materiellen Ressourcen mit sich bringen kann.

### **Resümee (in Auszügen)**

Die Analysen machten deutlich, dass die Gruppe der in der Bundesrepublik lebenden Menschen mit Migrationshintergrund durch eine große Heterogenität in verschiedenerlei Hinsicht gekennzeichnet ist und dies auch Folgen z.B. für die Bildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung und damit auch für die Beteiligung an Grundbildungskursen einschließlich Sprachkursen hat. Die folgenden Punkte verdeutlichen dies noch einmal abschließend unter Rückgriff auf die bereits vorgenommenen ausführlichen Analysen.

Die Migrationsgeschichte verschiedener Herkunftsgruppen lässt sich in Zusammenhang bringen mit der

bundesdeutschen Migrationspolitik. Eine damit zusammenhängende Unterteilung der Migrationsgruppen in Arbeitsmigrant/innen, Flüchtlinge, Bildungsmigrant/innen, Saisonarbeitnehmer/innen etc. und (bedingt) deren soziokulturelle Herkunftsmilieus hatte (und hat) Folgen sowohl für deren ausländerrechtliche Positionen (insbesondere bezüglich Aufenthalt und Zugang zu Bildung und Arbeit) und damit auch für deren Chancen und Motivationen, im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt präsent und aktiv zu sein. Dies wird auch für Grundbildungskurse gelten.

Die SINUS-Studie unterstreicht die Heterogenität der Migrationsmilieus und warnt zudem vor einem einseitigem Fokus auf die zahlenmäßig eher kleine Gruppe von traditionell und/oder religiös orientierten Migrant/innen, die strukturell und soziokulturell wenig integriert sind. Vielmehr gibt die grundsätzlich angenommene Integrationsbereitschaft einer Mehrheit der Migrant/innen sowie die Bildungs- und Aufstiegsorientierung und die kosmopolitische Haltung und Leistungsbereitschaft der intellektuellen Migrant/innen Anlass, darüber nachzudenken, wie die Integration dieser Gruppen gestärkt werden kann. Dies gilt insbesondere für die Bereiche sprachliche, schulische und berufliche Bildung sowie den Zugang zu und die Karrierechancen auf dem Arbeitsmarkt. Zudem sollte dem entwurzelten (Flüchtlings-)Milieu und dem hedonistisch-subkulturellen Milieu besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden – diese verweigern sich in einer Art „Protesthaltung“ einseitigen Anpassungsanforderungen – die Flüchtlinge offensichtlich, weil ihr Rechtstatus zum Teil so unsicher ist, dass sie gar nicht wissen, wie lange sie in der Bundesrepublik bleiben dürfen und das andere Milieu (v.a. aus jungen, der sog. Zweiten Generation von Arbeitsmigrant/innen und Aussiedler/innen bestehend) wahrscheinlich, weil deren Angehörige sich aufgrund des Wissens um die Schwierigkeiten, als „Ausländer“ bzw. „Zugewanderter“ in Deutschland erfolgreich zu sein<sup>11</sup> zurückziehen und/oder resignieren.

Die über Jahrzehnte unsystematisch durchgeführte Integrationspolitik der Bundesrepublik und die eher restriktive Handhabung ausländer- und arbeitsrechtlicher Fragen (besonders bis 1991) hat die soziale, kulturelle und auch sprachliche Desintegration einiger Migrationsgruppen mit verursacht. Durch die Erleichterung der Einbürgerungen, einige Erleichterungen für (eine kleine Gruppe von) Flüchtlingen und flächendeckende Sprach- und Integrationskurse für Neuzugewanderte (die jedoch auch von „alteingesessenen“ Personen mit Migrationshintergrund besucht werden dürfen), wird nun versucht, diesen Desintegrationstendenzen entgegenzuwirken. Es ist aber zu beobachten, dass diese Bemühungen weiterhin nicht ausreichen. Denn die jahrzehntelang umgesetzte und eher segregativ orientierte staatliche Wohnpolitik (z.B. Wohnbaracken für Arbeitsmigrant/innen in den 60er und 70er Jahren, Arbeiterviertel, sozialer Wohnungsbau, Flüchtlingswohnheime) und die dazukommende mangelnde Bereitschaft vieler deutscher Vermieter/innen, an Menschen mit Migrationshintergrund zu vermieten, führte zu Sozialräumen, in denen heute mehrheitlich Menschen mit Migrationshintergrund leben, und von denen zudem ein erheblicher Teil soziale Probleme hat (langzeitarbeitslose Arbeitsmigrant/innen der 1. Generation

---

<sup>11</sup> Dieses Wissen kommt zumeist aufgrund biographischer Erfahrungen im Sinne von eigenen Diskriminierungserfahrungen oder Diskriminierungserfahrungen der Eltern oder Freund/innen zustande und kann bei jahrelanger Demotivation von außen zu einer dauerhaften Demotivation von innen werden und Desintegrationsprozesse stärken.

und ihre Familien, Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus, Aussiedler/innen, die keine Arbeit finden etc.). Um diese Wohnviertel umzustrukturieren bzw. eine größere Vielfalt von (deutschen und nichtdeutschen) Milieus in solchen Stadtteilen zu forcieren, sind m.E. ein langer Atem, umfangreiche Strukturmaßnahmen und eine Stärkung der Images dieser Stadtteile notwendig. Akteur/innen im Programm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ beispielsweise versuchten solche Maßnahmen umzusetzen und solche Stadtteile zu verändern und attraktiver zu machen. Solche Maßnahmen müssten noch intensiviert und weiterhin mit einem Sprach-, Bildungs- und Arbeitsförderungsangebot verknüpft werden. Zudem haben sich Mediationsprogramme bei der Schlichtung von Konflikten und beim Abbau von Gewalt bewährt.

Die Fördermaßnahmen im Bildungs- und Arbeitsmarktbereich müssen deutlich intensiviert und auch nach individuellem Bildungsstand, Berufserfahrung etc. stärker differenziert werden – die Zahlen zu den Bildungserfolgen und zur Partizipation auf dem Arbeitsmarkt haben gezeigt, dass der diesbezügliche Zugang und/oder die Aufstiegs- und Erfolgchancen von Menschen mit Migrationshintergrund erheblich kleiner sind als die von Menschen ohne Migrationshintergrund – und dies gilt zum Teil trotz gleicher Leistungen. Auch die Problematik des sozialen Abstiegs vieler hochqualifizierter Migrant/innen wegen der Nicht-Anerkennung ihrer Abschlüsse wird noch zu wenig thematisiert. Neben ausländerrechtlichen Reformen wäre zudem eine Verstärkung der Sensibilisierung der deutschen Gesellschaft für die Ressourcen von Menschen mit Migrationshintergrund notwendig sein (z.B. durch Kampagnen), um vorurteilsbehaftete Einstellungen und Diskriminierungen abzubauen – auch die häufige Klage der in der SINUS-Studie befragten Personen mit Migrationshintergrund über die mangelnde Bereitschaft der deutschen Bevölkerung, sie zu integrieren, unterstützt diese Notwendigkeit. Maßnahmen interkultureller Öffnung von Institutionen und interkultureller Sensibilisierung zentraler gesellschaftlicher Akteursgruppen mit und ohne Migrationshintergrund (z.B. aus der pädagogischen Arbeit, aus Verwaltungen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Medien und Politik) könnte diesen die Ängste und Sorgen voneinander nehmen und den Blick stärker auf einen Mehrwert eines konstruktiven Miteinanders unter proaktiver Bearbeitung möglicher interkultureller Konflikte bieten.<sup>12</sup>

Das sprachliche Fördersystem der Migrant/innen in der deutschen Sprache ist in Deutschland zwar Personen mit Migrationshintergrund ohne oder mit schlechten Deutschkenntnissen dieses System so durchschauen können, damit sie aufgrund ihrer eigenen Bedarfe und Interessen selbst entscheiden könnten, welches Sprachkurssystem für sie das Richtige ist. Die Sprachkurslandschaft wird zum Teil immer noch nach Rechtsstatus der Migrationsgruppen oder nach nationalen Herkunftsgruppen unterteilt und nur zum Teil nach Qualifikationsniveaus und noch kaum nach Interessen und (z.B. beruflichen) Bedarfen. Letzteres wird seit Längerem diskutiert und es wurden einige vielversprechende Modellvorhaben durchgeführt. So sind zwar vielfältige Maßnahmen der Grundbildung vorhanden, aber Sprachkurse mit hohem

---

<sup>12</sup> In Köln bietet beispielsweise Pro Dialog Köln interkulturelle Trainings für unterschiedliche Zielgruppen und interkulturelle Organisations- und Strategieberatung für verschiedene Organisationsformen (z.B. Kommunen, soziale Einrichtungen, Unternehmen) an. Quelle: <http://www.pro-dialog-koeln.de/>

Abschlussniveau sind weiterhin nur einer eher kleinen Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund zugänglich (denjenigen, die z.B. ein Stipendium der Otto-Benecke-Stiftung oder genügend Einkommen haben, um mehrere Sprachkursreihen bei der Volkshochschule, beim Goethe-Institut oder bei privaten Anbietern zu buchen, die sie zu einem Sprachlevel führen, mit dem sie in Deutschland in hochqualifizierten Berufen arbeiten können). Bezüglich Sprachförderung in der Schule lässt sich festhalten, dass eine den schulischen Ablauf begleitende systematische Sprachförderung für alle Schulformen und flächendeckend notwendig ist. Solange die meiste Sprachförderung auf Haupt- und Sonderschulen stattfindet, wird die gesellschaftliche Unterschichtung der Migrationspopulation weiter reproduziert.

Die Analysen zu den ausgewählten Herkunftsgruppen unterstreichen die Heterogenität der Herkunftsgruppen und machen zudem eine Binnendifferenzierung der ausgewählten Gruppen je nach Bildungsstand, Herkunftsregion und Migrationsmotiv deutlich. Auffällig war besonders bei den Gruppen der Iraner/innen, Iraker/innen, Afghan/innen und Aussiedler/innen der hohe Anteil von Akademiker/innen und (häufig gleichzeitig) Flüchtlingen und deren zum Teil dramatischer sozialer Abstieg in der Bundesrepublik durch Ursachen wie der Status als Flüchtling oder die Nicht-Anerkennung von Abschlüssen. Zudem soll noch mal Erwähnung finden, dass z.B. geduldete Flüchtlinge (die durch Kettenuldungen z.T. über Jahre anhalten kann) keinen Zugang zu Sprachkursen haben, die sie sich leisten könnten, und auch nur einen sehr eingeschränkten Zugang zu Fort- und Weiterbildung sowie zum Arbeitsmarkt. Bei der Analyse der türkischen Gruppe wurde deutlich, dass diese entgegen verbreiteter Annahmen zur regionalen Herkunft und zum Bildungsstand sehr heterogen ist und sowohl städtische als auch ländliche Herkunftsregionen und alle Bildungsmilieus umfasst.

Die Erkenntnisse zu Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Köln und deren Situation sowie zur Migrations- und Integrationspolitik in Köln zeigen Gemeinsamkeiten mit den Erkenntnissen auf Bundesebene auf. Gemeinsamkeiten bezüglich der Situation sind die große Vielfalt der nationalen Herkunftsgruppen und Milieus, die im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund schlechtere sozioökonomische Situation und die geringeren Erfolge im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt (die sich sogar im Vergleich der letzten Jahre in Köln noch verschlechtert haben), und deren strukturelle Ursachen sowie Benachteiligungen und Diskriminierungserfahrungen. Gemeinsamkeiten bezüglich der Integrationspolitik und Integrationsarbeit sind der Versucht einer stärkeren Systematisierung derselben (durch ein Integrationskonzept), die Erweiterung der Maßnahmen, eine stärkere Beteiligung von Migrant/innen und eine Sensibilisierung für deren Ressourcen.

In Köln zu identifizierende Besonderheiten sind der hohe Bevölkerungsanteil von Menschen mit Migrationshintergrund aus über 100 Herkunftsländern, ein vergleichsweise hoher Bevölkerungsanteil von Iraner/innen, die sich in Köln niedergelassen haben, die höchst unterschiedliche soziale Situation und Bevölkerungszusammensetzung in verschiedenen Stadtteilen und das dortige soziale und multikulturelle Zusammenleben und schließlich die Vielfalt der Akteur/innen, die an der Integrationspolitik und Integ-

rationsarbeit beteiligt sind. Eine weitere Besonderheit ist, dass die gesamte Integrationsarbeit und Integrationspolitik derzeit in Bewegung zu sein scheint, da Ende letzten Jahres sich sehr viele thematische Arbeitsgruppen gebildet haben und dieses Jahr, im November 2008, das Integrationskonzept fertig gestellt sein soll.

Im Projekt 'Beteiligungsförderung' speist sich die Untersuchungsgruppe zwar aus der großen, ausgesprochen heterogenen Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund. Allerdings wirkt sich der Zugang zu den Probanden über den Teilnahmetatbestand ‚Alphabetisierungskurs‘ in einer spezifischen Profilierung der Untersuchungsgruppe aus. Es handelt sich ausschließlich um Menschen, die in Deutschland nicht zur Schule gegangen sind und zum Zeitpunkt des Interviews Teilnehmende in Alphabetisierungskursen waren. Bezüglich dieser Gruppe liegen bis auf statistische Rahmendaten (Alter, Geschlecht, Herkunftsland) kaum gesicherte qualitative Werte vor. Wie bereits in der kurzen Darstellung skizziert, beschreiben die Ergebnisse des Integrationspanels (ROTHER 2008, 2010) folgende Teilnehmermerkmale:

Hinsichtlich der Geburtsländer der Teilnehmenden zeigt sich eine große Heterogenität. Über 50 verschiedene Herkunftsländer sind vertreten. Interessant ist, dass knapp *zwei Drittel der Teilnehmenden schon längere Zeit in Deutschland leben* und die Alphabetisierungskurse somit eher im Sinne einer nachholenden Integration besucht werden.

Die Schwerpunkte der Herkunftssprachen liegen mit 22% auf Kurdisch, Arabisch (14%), Türkisch (11%) und Russisch (10%). Diese Sprachgruppen machen insgesamt 57% aus.

Im Vergleich zu den allgemeinen Integrationskursen werden die Alphabetisierungskurse häufiger von Frauen (72%) und älteren Personen (50% sind zwischen 34-50Jahre) besucht. Hier lässt sich im Rückgriff auf die Sinus Studie vermuten, dass vor allem Frauen, die eher dem traditionellen Gastarbeitermilieu zugeordnet werden können, zu den Kursbesucherinnen zählen.

Entlang der Differenzierungsmerkmale **primäre, funktionale** Analphabeten und **Zweitschriftler** ergibt sich folgendes Bild: 37% der Teilnehmenden wurden der Gruppe der primären Analphabeten zugeordnet, etwa 42% zählen zu den funktionalen Analphabeten und rund 21% der Kursteilnehmenden sind Zweitschriftler/innen. Die Gruppe der Zweitschriftler/innen besteht im Vergleich zu den beiden anderen eher aus jüngeren Menschen (Durchschnittsalter 40,6 Jahre) (vgl. auch kurze Darstellung).

Der Großteil der Kursteilnehmenden gab an, dass Ihnen der Kurs Spaß macht und dabei hilft, sich besser in Deutschland zurecht zu finden.

## 3.2 Ergebnisse der Expertenbefragung – Die Alphabetisierungsarbeit aus Sicht der befragten Praktiker

### 3.2.1 Anlage und Umfang der Expertenbefragung

Insgesamt wurden 26 Experteninterviews geführt, transkribiert, mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA

kodiert und analysiert. Als Experten galten Menschen, die aufgrund ihrer beruflichen Aufgaben mit Analphabet/inn/en in Kontakt kommen. Dazu zählten vor allem Kursleiter und Kursleiterinnen aus verschiedenen Institutionen, die Alphabetisierungskurse für die Zielgruppen Deutschsprachige und Fremdsprachige leiten, sowie Fachbereichsleiter/innen, die für die Zugangssteuerung und Organisation von Alpha-Kursen zuständig sind. Als zweite Personengruppe wurden Menschen befragt, die in Beratungsstellen in Kontakt mit Analphabet/inn/en kommen, ohne dass die Thematik selbst im Zentrum des Beratungsinteresses steht, wie z.B. Fallmanager der ARGE, Berater von Kompetenzagenturen oder Beratungsstellen für Migrant/inn/en. Ein dritter Personenkreis rekrutierte sich aus Sozialraumkoordinator/innen und weiteren Schlüsselakteur/innen. Im Nachfolgenden werden Ergebnisse der Expertenbefragung präsentiert, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der Alphabetisierungspraxis stehen. Neben der deskriptiven Ebene, welche die Lehr-/Lernsituationen selbst betrifft, wurden die Experten auch aufgefordert ihre Erfahrungen mit vorhandenen Lehrmaterialien zu reflektieren, erforderliche Kompetenzen der Kursleitenden aufzulisten sowie mögliche Gründe des Kursabbruchs zu benennen. Abschließend wurde darum gebeten, die vorhandenen Rahmenbedingungen zu bewerten und Verbesserungsvorschläge zu äußern. In dem Themenfeld ‚Alphabetisierungskurse‘ waren vor allem die Aussagen der Experten von Interesse, welche unmittelbar mit der Organisation und Durchführung der Kurse befasst waren und die dementsprechend zumeist selbst als Kursleitende arbeiten oder gearbeitet haben. Bei den befragten Kursleitenden konnten bezüglich ihres Qualifikationshintergrundes zwei Gruppen unterschieden werden: in diejenigen, die Pädagogik mit unterschiedlichen Schwerpunkten studierten (bzw. studiert hatten) und in die Gruppe derer, die ein Lehramts- bzw. Magisterstudium mit dem Fach Germanistik absolvierten (bzw. absolviert hatten). Zum Teil verfügten sie über weitere Zusatzqualifikationen, z.B. im therapeutischen Bereich. Durch Hospitationen in Alphabetisierungskursen und eine Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen hat sich die Mehrzahl der befragten Kursleitenden zusätzlich für ihr Tätigkeitsfeld qualifiziert. In den meisten Fällen übten sie ihre Kursleitertätigkeit hauptberuflich aus. Allen Kursleiter/innen gemein ist, dass sie mehr oder weniger ungeplant in den Beruf „Alphabetisierungspädagoge“ einmündeten, wie folgendes Zitat verdeutlicht: *„Ich bin hier als Praktikantin eingestiegen, und als dann die Kursleitung weggebrochen ist und damit die Alphabetisierungskurse weggefallen wären, habe ich das übernommen und mache dies nun seit 8 Jahren.“*<sup>13</sup>

### 3.2.2 Alphabetisierungspädagogen - Der Spagat zwischen Seelenpflege und Unterrichten

Auffallend war, dass die befragten Experten die soziale Kompetenz der Kursleiter durchgehend als wichtigste Voraussetzung ansahen, um Alphabetisierungskurse durchzuführen. Dies verdeutlicht etwa folgende Aussage:

*Und ganz wichtig ist eine hohe soziale Kompetenz. Ich sage mal, der beste Lehramtskandidat nutzt ja überhaupt nichts, wenn der keinen Blick hat für die Problematik. Der „Alphabetisator“ vereint ja vieles in einer Person. Ich meine, Therapeut sollte er nicht sein, aber letztendlich ist das ein Wahnsinnsfeld, was der abdecken muss. Und da muss eine gewisse Persönlichkeit, also eine Persönlichkeitsstruktur, vorhanden sein, die man sich meines Erachtens auch nicht einfach so aneignen kann.“*<sup>14</sup>

<sup>13</sup> ww/K/17

<sup>14</sup> w/O/16

Dass die Kursleitertätigkeit dabei weit über die Vermittlung des Alphabets hinausging, bestätigten die Praktiker durchgängig und beschrieben etwa:

*Also man muss die Leute dann auch erstmal so in den Arm nehmen und sagen, das schaffst du schon. Man muss reden, was in der Woche gut gelaufen, was schlecht gelaufen ist. Und erst wenn das dann mal so raus ist, dann sind die befreit. Was auch wichtig ist, die Teilnehmer ernst zu nehmen und dass sie so das Gefühl haben, dass sie mir auf gleicher Augenhöhe begegnen.<sup>15</sup>*

Dabei wurden auch die Bereitschaft, sich auf langsame Lernfortschritte einzustellen und auch kleine Erfolge wahrzunehmen als wichtige Voraussetzung erachtet:

*Geduld ist das Allerwichtigste. Geduld und dass die Lerner, auch jeden Tag neu, alles falsch machen dürfen. Man muss sich dann sagen, dass die das nicht machen, um einen zu ärgern.<sup>16</sup>*

Als weitere Kursleiterkompetenz wurde die Fähigkeit benannt, emphatisch zu sein und die Lerner/innen in ihrem jeweiligen spezifischen Lebenskontext zu betrachten, um notwendige lernflankierende Angebote in den Blick zu bekommen. Es vermittelte sich der Eindruck, dass einige der Kursleitenden im Rahmen des Unterrichts auch Persönlichkeitsarbeit leisteten und dafür einen wertschätzenden und fördernden Rahmen gestalten. Dies wird beispielsweise im folgenden Interviewausschnitt deutlich:

*Gerade bei den Alphabetisierungskursen für Erwachsene habe ich wirklich den Eindruck, dass mein eigener Lebenshorizont, was eigentlich Leben ist, erweitert worden ist. Das muss ich so deutlich sagen. Da sitzt z.B. die Frau, die im Moment im Frauenhaus ist, weil sie von ihrem Mann furchtbar behandelt worden ist und die als Kind bei den Zeugen Jehovas war und sich von den Zeugen Jehovas abgewandt hat. Sie ist eine unheimlich liebe Frau und sucht, jetzt sozusagen einen Neuanfang in ihrem Leben. Sie hat viele Kinder großgezogen. Oder da sitzt der Mann, der auf Bewährung ist, der im Knast war und jetzt wieder auf Bewährung ist und da ist dann die junge Frau, eine unheimlich liebe Person, die diesen Kurs seit Jahren immer wieder macht. Sie hat eben diese Entwicklungsstörungen und arbeitet im Phantasialand in der Küche und ihrem Klassenkameraden, bevor der gestorben ist, versprochen, 'Ich werde immer weiter lernen im Leben' und deshalb macht die das auch. Sie kommt in jedem Semester und meldet sich immer wieder für denselben Kurs an. Also, die Schicksale, die einem begegnen in Alphabetisierungskursen sind in gewisser Weise eine Bereicherung.<sup>17</sup>*

Kritisch kommentiert wurde von den Praktikern, dass es keine anerkannte Ausbildung zum Alphabetisierungspädagogen gäbe und dass sich die Lehrkräfte ausnahmslos in prekären Beschäftigungsverhältnissen befänden. Wozu diese Situation führt, beschrieb eine der Befragten folgendermaßen:

*Also mir bleibt die Luft dazu nicht, weil ich einfach so viele Kurse machen muss, um auf meine Stunden zu kommen, um überhaupt meine Existenz zu sichern. .... ja, das muss man mal so sehen, also ich kenne ganz viele, die einfach Kurse am laufenden Band machen müssen, weil das ihr Haupteinkommen ist.<sup>18</sup>*

### 3.2.3 Die Lernergruppen – eine heterogene Vielfalt

Grundsätzlich lassen sich Alphabetisierungsangebote unterscheiden in „Deutsch für Deutschsprachige“ und „Deutsch für Fremdsprachige.“ Die Angebote für Fremdsprachige teilen sich nochmals auf in „Integrations-

<sup>15</sup> w/K/08

<sup>16</sup> w/K/09

<sup>17</sup> m/K/19

<sup>18</sup> w/K/11

kurse mit Alphabetisierung“ und „Lese- und Schreibkurse“. Vereinzelt finden sich in Köln weitere niederschwellige Lernangebote wie beispielsweise Frauengesprächskreise, in die Alphabetisierungseinheiten einfließen. Auch wenn die Lernergruppe der „Deutschsprachigen“ als etwas homogener beschrieben wurde als die der „Fremdsprachigen“, ist der Sachverhalt „heterogene Teilnehmerzusammensetzung“ unstrittig. Es treffen nicht nur viele Ethnien in den Alphabetisierungskursen aufeinander, sondern auch ein breites Spektrum an religiösen Überzeugungen, verschiedene Altersgruppen, differierende Lebensentwürfe und unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Lernmotive und Bildungsniveaus. Eine Befragte fasste pointiert die Heterogenität der Lernergruppen mit folgender Beschreibung zusammen:

*“.....wenn alle sechs Teilnehmer da sind, sind alle so unterschiedlich - von demjenigen, der gar nichts kann, bis zu einem, der Lesen kann oder der einfach nur eine Leserechtschreibschwäche hat. Es ist dann so, als ob sie sechs verschiedene Klassen auf einmal unterrichten.“<sup>19</sup>*

Es wurde aus Sicht der Experten immer wieder ein verschiedener Umgang mit den fehlenden bzw. nicht ausreichenden (deutschen) Schriftsprachkenntnissen der beiden Gruppen 'Deutschsprachige' und 'Fremdsprachige' thematisiert. So beobachteten sie bei den Deutschsprachigen häufig einen verschwiegenen, schamhaften Umgang, während die Fremdsprachigen als offener beschreiben wurden. Begründet wurde dieser Unterschied folgendermaßen:

*Ja, die Deutschen sind eben zum Teil, zum großen Teil durch schlechte Schulerfahrungen relativ traumatisiert, während die Fremdsprachigen entweder nicht zur Schule gegangen sind und dementsprechend in ihrem Leben noch nie einen Stift in der Hand gehalten haben, oder sie sind eben nur für eine kurze Zeit in die Schule gegangen und haben eventuell eine andere Schrift gelernt. Bei ihnen ist es nicht so, dass sie Schulversager sind, während die Deutschen alle Schulversager sind.<sup>20</sup>*

### 3.2.3.1 Die fremdsprachigen Lernergruppen

Alle Kursleiter/innen betonten im Blick auf die Zusammensetzung der Lernergruppen eine große ethnische Heterogenität. Dabei wird eine Trennung nach Herkunftssprachen als nicht wesentlich erachtet, sondern eher als für das Lernklima förderlich erachtet. Insbesondere wenn eine Sprachgruppe den Kurs dominiert, schilderten die Kursleiter/innen folgende Situation:

*Ich habe jetzt im Augenblick sehr viele türkische Frauen in einer Gruppe, die sprechen natürlich sehr viel türkisch, was dann die anderen Teilnehmer ausschließt. Das hab ich gar nicht so gerne. Deshalb bevorzuge ich, wenn die Gruppe von den Sprachen her ganz bunt gemischt ist.<sup>21</sup>*

Eine stärkere Differenzierung der Kursangebote sollte, so die überwiegende Meinung, vielmehr entlang unterschiedlicher Bildungsniveaus oder Lerninteressen der Teilnehmenden erfolgen. Vereinzelt wurden Kurse in Köln, die eine Trennung nach Geschlecht, Sprachzugehörigkeit oder nach Bildungsniveau praktizieren, angeboten. Einige Angebote richteten sich beispielsweise ausschließlich an Mütter oder türkischsprachige Frauen. Ein Anbieter differenzierte nach Bildungsniveaus. Reine Alphabetisierungskurse für Männer wurden nicht gefunden.

<sup>19</sup> m/K/13

<sup>20</sup> w/O/10

<sup>21</sup> w/K/09



Eine Trennung der Geschlechter wurde von den Experten folgendermaßen diskutiert:

*Das hab ich mir auch schon überlegt, ob man das getrennt machen sollte, weil Männer sind manchmal scheuer. In den Alphabetisierungskursen sind sie zurückhaltender, sie geben das noch weniger gern zu als Frauen. Und wollen dann neben Frauen auch nicht in einer schwachen Position sein. Da hab ich mir schon überlegt, ob es vielleicht besser wäre, Männer und Frauen getrennt in einen Kurs zu schicken. Obwohl es auch manchmal ganz lustig sein kann, wenn es gemischt ist. Wenn sich dann alle hinterher verstehen.<sup>22</sup>*

Eine stärker standardisierte Unterteilung der Kursgruppen anhand der Lernvoraussetzungen und Bildungsniveaus der Teilnehmer erfordert zum einen Diagnoseverfahren bei der Einstufung, zum anderen differenzierte Kurskonzepte, Methoden und Materialien. Hier scheint es Handlungsbedarf zu geben. Das ebenfalls im Verbund vertretene Teilprojekt „Literacy“ befasste sich im Rahmen der Projektlaufzeit mit der Entwicklung und Überprüfung eines solchen Diagnoseinstruments. Vereinzelt berichten die Praktiker von Schwierigkeiten, wenn sich einzelne Teilnehmende aufgrund ihrer Herkunft oder religiösen Zugehörigkeit untereinander nicht verstehen. Auch schildern sie, dass teilweise Männer bewusst eine Alphabetisierung ihrer Frauen verhindern, um eine damit verbundene größere Unabhängigkeit zu vermeiden.

### 3.2.3.2 Die deutschsprachigen Lernergruppen

Eine These der Experten war, dass deutschsprachige Lerner aufgrund der Schulpflicht in Deutschland Literalitätsdefizite eher sich selbst zuschreiben, als dies bei den Fremdsprachigen der Fall ist. Auffallend war auch, dass die befragten Experten zusätzliche weitere negative Umstände bei den deutschsprachigen Lernern thematisierten, wie etwa Armut, Sucht, Wohnungslosigkeit, physische und psychische Einschränkungen, Schulversagen, ein wenig förderliches familiäres Umfeld, das Leben in Großfamilien und Arbeitslosigkeit. Dabei wurde die Gruppe der Roma und Sinti, welche sich ebenfalls in Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige befanden, von den Experten nochmals als besondere Lernergruppe beschrieben. Zu dem Phänomen, nicht ausreichend lesen und schreiben zu können und in Abgrenzung zu der Diagnose „Leserechtschreibschwäche“ wurden im Rahmen der Experteninterviews zwei Thesen vertreten. Zum einen wurde angeführt, dass es einigen deutschsprachigen Lernern leichter falle, sich als Legastheniker denn als Analphabet zu bezeichnen, da es sich im ersten Fall um eine anerkannte medizinische Diagnose handele und weniger um das eigene Versagen im Schulsystem. Eine andere Befragte wies darauf hin, dass die Diagnose „Leserechtschreibschwäche“ gut informierter, interessierter und aktiver Eltern bedürfe und diese Art von Eltern in einem benachteiligten Milieu selten anzutreffen seien. Zugespitzt bedeutet diese Aussage, dass Menschen in bildungsnahen Milieus eher mit der Diagnose der „Leserechtschreibschwäche/Legasthenie“ und Menschen in bildungsfernen Milieus die Diagnose „Analphabetismus“ zugeschrieben werde. Dies fasste eine der Befragten folgendermaßen zusammen:

*Ich denke, dazu bedarf es eine etwas gebildete Schicht. Also im Grunde bedarf es Eltern, die mit ihrem Kind zum Arzt gehen, die zusammen mit dem Lehrer arbeiten und sich dann vielleicht einen Legasthenie-Therapeuten suchen. Also bei mir, die sind aus den schlechtesten Verhältnissen. Da schert*

<sup>22</sup> w/K/03

*das keinen.*<sup>23</sup>

### 3.2.4 Der Unterricht in der Erwachsenenalphabetisierung

Die große Herausforderung in der Erwachsenenalphabetisierung war laut der befragten Experten, Lehr-/Lernsituationen für heterogene Lernergruppen zu gestalten. Dabei fühlen sich die Alphabetisierungslehrer/innen zum einen dem didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung verpflichtet, welche eine Passung von Lernanforderung und Teilnehmervoraussetzung anstrebt, zum anderen beschreiben sie die Praxis so, dass durch die Heterogenität eine individuelle passgenaue Förderung jedes Einzelnen faktisch nur in Form von Einzelunterricht möglich sei. Dies bedeute, dass teilweise zehn Lerner/innen in einem Raum zusammensäßen und sich in Form von Einzelparallelarbeit mit zehn unterschiedlichen Themen und Niveaus befassen. Hinzu kam, dass die Unterrichtssituationen durch eine teilweise unregelmäßige Teilnahme oder den Seiteneinstieg neuer Lerner/innen immer wieder Veränderungsprozessen unterlagen. Als weitere Schwierigkeiten nannten die Experten insbesondere bei weiblichen Lernerinnen deren zusätzliche Belastung durch familiäre Aufgaben und Alltagsprobleme. Eine Forderung des BAMF im Rahmen konzeptioneller Vorschläge für die Gestaltung von Alphabetisierungskursen lautet dementsprechend: *„Unter Einbeziehung ihrer spezifischen Lebens- und Erfahrungswelt sollen die Teilnehmenden u.a. Strategien und Techniken entwickeln, ihre eigene gesellschaftliche Realität bewusst zu analysieren und ihr Lernen selbst zu organisieren.“* Diese Ansicht vertreten auch die Experten: Es seien zum einen alltagsrelevante Themen als Lernanlässe zu nutzen, zum anderen müsse der Meta-Aspekt des „Lernen lernens“ curricular berücksichtigt werden. Eine Befragte schilderten ihre Unterrichtserfahrungen diesbezüglich folgendermaßen:

*Das fängt ja damit an, dass man sich organisieren muss, wie man so ein Heft führt und wie man es aufbaut und strukturiert, damit man es zu Hause wieder mal durchlesen kann. Das sind Dinge, die sind so nicht gegeben bei den Frauen, also das kennen sie nicht, weil sie nie so gelernt haben. Die müssen also das Lernen auch lernen und das ist eigentlich noch viel schwerer als letztendlich der Inhalt.*<sup>24</sup>

Das Fehlen von allgemeiner Grundbildung und der daraus resultierende Handlungsbedarf, Alphabetisierung als Grundbildung zu begreifen, wurde von den Experten ebenfalls angesprochen. Immer wieder wurde dabei jedoch die Relevanz betont, sich an den Teilnehmern selbst, deren Bedürfnissen und Lerninteressen zu orientieren. Ein wesentliches Element einer Teilnehmerorientierung sei, dass die Lerninhalte im Zusammenhang mit der Lebenssituation der Lernenden stünden. Dies bedeute, dass thematisch wichtige Lebensbereiche wie etwa Gesundheit, Ernährung, Bildung, Wohnen oder Umgang mit Behörden inhaltlich im Rahmen der Alphabetisierungskurse aufgegriffen würden. Dabei verstanden sich die Kursleiter im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik durchaus als Begleiter eines Lernprozesses. Dies verdeutlichen folgende Aussagen: *„Lernen ist ein Prozess, der auch als „Anleitung zum Selbstständigsein“ verstanden werden kann.“*<sup>25</sup>

Zumeist ist die Selbstwahrnehmung der Lerner/innen auf die eigenen Defizite fokussiert und ein Vertrauen

<sup>23</sup> w/K/08

<sup>24</sup> ww/K/17

<sup>25</sup> m/K/19

in die eigenen Kompetenzen wenig ausgeprägt. Ein Anknüpfen an vorhandene Kompetenzen zu bewerkstelligen und einen Raum zu schaffen, in dem sich Teilnehmer ausprobieren und Erfolgserlebnisse haben können, wurde seitens der Experten als ein wichtiges Anliegen der Erwachsenenalphabetisierung genannt. Dies bedeute in der Praxis beispielsweise, dass es auch darum gehe, ein Setting zu schaffen, in dem Lernende ihr Selbstvertrauen stärken können. Dabei verwenden einige Befragte spielerische oder theaterpädagogische Elemente, um gruppendynamisch mit den Kompetenzen und Unterschiedlichkeiten der Teilnehmenden zu arbeiten. Das interaktive Medium des Theaters knüpfe an den individuellen Lebenssituationen der Teilnehmenden an und greife konkrete Alltags- und Konfliktsituationen auf, die gemeinsam in der Lernergruppe szenisch aufgearbeitet würden. So ließe sich Alltagshandeln ‚geschützt proben‘ und bewusst erweitern, wobei oft deutlich wird, dass es nicht eine richtige oder falsche Lösung gibt, sondern viele verschiedene Handlungsmöglichkeiten. Die Theaterpädagogik verbindet speziell in der Alphabetisierungsarbeit mit fremdsprachigen Lernern die beiden großen Felder Sprache und gesellschaftliche Teilhabe. Auch andere Kursleitende, die keine theaterpädagogische Ausrichtung vorweisen können, betonen, dass ganzheitliche und vielfältige Methoden in der Alphabetisierungsarbeit eingesetzt werden sollten. Dabei gehe es nicht nur darum, mehrere Sinne anzusprechen oder für methodische Abwechslung zu sorgen, sondern auch darum, den Zusammenhalt der Lernergruppen aufzubauen und zu stärken. Dies verdeutlicht etwa folgende Beschreibung einer Kursleiterin:

*So klassischer Unterricht nach dem Schema: 'Wir nehmen mal unser Buch raus und schauen mal ins Heft und machen mal Nummer fünf' geht nicht. Man muss alles vormachen, man muss sehr viel mit Bildern arbeiten. Ich mache auch Pantomime, ich singe, die Leute müssen auch schon mal aufstehen und was vormachen. Ich habe auch kleine Gegenstände, wo man raten muss und Konzentrationsspiele. Solche Sachen halten natürlich die Gruppe auch zusammen und man macht auf diese Weise auch was gemeinsam. Sonst blieben es ja lauter individuelle Leute, die niemals aufeinander hören. Auch das aufeinander-Hören muss man ja trainieren.<sup>26</sup>*

Eine Befragte hielt es für sinnvoll, praktische Lernorte und Anlässe in den Lernprozess mit einzubeziehen und nicht nur den Kursraum als Lernort zu nutzen.

### 3.2.5 Material für die Alphabetisierung

Die Tatsache der heterogenen Lernergruppen ist sicherlich eine Ursache dafür, dass es in der Erwachsenenalphabetisierung und insbesondere für die Zielgruppe der fremdsprachigen Lerner/innen wenig standardisierte Materialien gibt. Ein Befragter formulierte dies folgendermaßen:

*....meines Erachtens wird der Alphabetisierungsbereich nie ein Bereich sein, etwa so wie der Englischbereich, wo man den Dozenten sagen kann, „so, hier haben Sie jetzt ein Päckchen, tschüs, alles Gute“, sondern Lehrenden müssen einfach bereit sein, immer wieder aktiv neue Anregungen aufzunehmen. Je nachdem, was man für eine Gruppe hat, muss man auch wieder neue Materialien entwickeln.<sup>27</sup>*

Es berichteten alle Kursleitende, dass sie sich im Laufe der Zeit aus verschiedenen Büchern und Vorlagen Materialien zusammengesucht und dabei auch viel selbst gestaltet hatten, bzw. die Lerner und Lernerinnen

<sup>26</sup> w/K/09

<sup>27</sup> m/O/20

bei der Materialerstellung mit eingebunden wurden. Als eine Lücke im Bereich der Materialien beschreiben einige Experten, dass insbesondere Material für Fremdsprachige fehlte, welches an eine grundlegende Alphabetisierung anknüpfe, aber noch nicht das Niveau voraussetzte, das im Rahmen der Kurse „Deutsch als Fremdsprache“ erwartet würde. Für die Zielgruppe der Fremdsprachigen, die über keine Schulerfahrung verfügen, fehle Material. Hier nutzen einige Dozenten Materialien aus dem Grundschulbereich und bemängeln entsprechend eine nicht altersadäquate Anspracheform. Ein gängiges Lehrwerk ist das Hamburger ABC, Alphabetisierung und Grundbildung für multinationale Lerngruppen (mehrbändige Arbeitsmaterialien), welches alle Befragten kannten. Laut Vorbemerkung des Lehrwerkes: „*Eignet sich das Hamburger ABC besonders für den Einsatz in heterogenen LernerInnengruppen, deren Diversität sich durch unterschiedliche Muttersprachen, Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen der Teilnehmer/innen auszeichnet.*“ Auch wenn sich alltagsrelevante Themen, wie etwa der Behördengang oder ein Arztbesuch im Hamburger ABC finden lassen, kritisieren einige Dozenten eine antiquierte Sprache und den monotonen Aufbau des Lehrwerkes.

### 3.2.6 Die Rahmenbedingungen – ein nicht zu unterschätzender Faktor

Bei der Gestaltung der Lehr-/Lernsituationen reicht es nicht aus, den Fokus auf das reine Vermittlungsgeschehen in den Kurssituationen zu richten. Oft entschieden beispielsweise Teilnehmerbeiträge, fehlende Kinderbetreuung, Fahrtkosten, schlechte Erreichbarkeit des Kursortes oder eine ungünstige Kurszeit darüber, ob ein Alphabetisierungsangebot erfolgreich sei oder nicht.. Deshalb wurden die Experten bezüglich weiterer möglicher Einflussaspekte befragt. Als wichtiger Punkt wurde die Kursintensität genannt. Entsprechend unterschiedlicher Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen wurde auf die Notwendigkeit flexibler Angebote hingewiesen. Auf die Frage, wie viele Unterrichtseinheiten benötigt würden, um eine Alphabetisierungsmaßnahme zum Erfolg zu führen, fielen die Antworten im Blick auf die Heterogenität der Lerner/innen erwartungsgemäß unterschiedlich aus. Das BAMF veranschlagt insgesamt 1200 Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Modulen für die Alphabetisierung. Die nachfolgenden Passagen verdeutlichen, dass Alphabetisierung ein sehr langer Prozess sei, der weit über diese verordnete Stundenzahl hinausgehen könne:

*Mit null Voraussetzungen, das heißt, dass die Teilnehmerin keinen Stift halten kann und noch nie eine Schule von innen gesehen hat und auch sonst noch nie irgendwas anderes strukturiert gelernt hat, würde ich sagen, so vier bis sechs Jahre.*<sup>28</sup>

Auch wenn die durchschnittliche Dauer einer Alphabetisierung eine schwer zu kalkulierende Größe zu sein scheint, haben die meisten Sprachkursanbieter ihre Kursangebote aufgrund der gesicherten Finanzierung entlang der Richtlinien des BAMF gestaltet. Somit sind in den Bereichen ‚Umfang‘ und ‚Dauer‘ wenig flexible oder unterschiedliche Angebote zu finden.

Da es für Alphabetisierungskurse für Deutschsprachige keine entsprechende rechtlichen Grundlagen und somit auch keine Finanzierungsressourcen gibt, ließen sich neben der VHS keine weiteren Anbieter in Köln

für diese Zielgruppe ausmachen. Bei der VHS sind die Einstiegskurse für die Lerner/innen kostenlos, die Aufbaukurse werden von den Teilnehmenden selbst bezahlt. Insbesondere Menschen mit mangelnder Grundbildung sind häufig von Armut betroffen; sie stellt eine gravierende Teilnahmebarriere dar, was sich bereits bei den Fahrtkosten von der Wohnung zum Kursort bemerkbar macht. Auch wenn sich der Faktor Freiwilligkeit allgemein förderlich auf Lernsituationen auswirkt, konnten einige Befragte dem „Teilnahmezwang“ durch die Integrationskursverordnung eine positive Seite abgewinnen. Nach Meinung einzelner Befragter erfasse diese Verordnung jedoch nicht die Personenkreise, welche schon lange (ohne alphabetisiert zu sein) in Deutschland lebten. Die bundesweite Evaluation der Integrationskurse zeigt entgegen dieser persönlichen Einschätzung jedoch andere Ergebnisse. Es wurde ermittelt, dass die Gruppe der Altschwabinger/innen, die freiwillig an den Kursen teilnehmen, momentan den größten Anteil darstellen (vgl. Emminghaus, Stern, 2006, Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz, S. 23).

Bezogen auf den Kursort befand die Mehrheit der Befragten eine Wohnortnähe als förderlichen Faktor. Bildung solle in den Sozialraum kommen und nicht umgekehrt. In Einzelfällen, vermehrt bei den deutschsprachigen Lernern/innen, wurde jedoch darauf hingewiesen, dass ein Kursort, welcher nicht im unmittelbaren Lebensumfeld liege, die Anonymität des Lernalters bewahre. Insbesondere im Hinblick auf die Ansprache und Gewinnung potentieller Teilnehmer wurden einhellig dezentrale, wohnortnahe Angebote und eine persönliche Ansprache durch Vertrauenspersonen favorisiert. Auch der Einbezug von bestehenden sozialräumlichen Ressourcen und die gezielte Einbindung von Multiplikatoren entsprechen dem Grundgedanken einer vernetzten Bildungsarbeit im Sozialraum und wurden von den Befragten als begünstigende Rahmenbedingungen für gelungene Grundbildungsarbeit bewertet. Im Gegenzug wurden als negative Rahmenbedingungen bürokratisch wirkende Organisationen oder Gebäude genannt.

Immer wieder betonten die Befragten, dass begleitende und flankierende sozialpädagogische Betreuungsangebote, Beratung und Informationen z.B. über ausländerrechtliche Fragen oder infrastrukturelle Versorgungsstrukturen in Deutschland einen wichtigen Erfolgsfaktor für Alphabetisierungsarbeit darstellten. In diesem Zusammenhang wurde jedoch auf fehlende finanzielle Ressourcen hingewiesen und auf die damit einhergehende Gefahr, dass die (dafür nicht entlohnten) Honorarprofessoren mit diesem Aufgabenspektrum im Rahmen ihrer Kursgestaltung zeitlich überfordert seien.

Dass sich Menschen, deren Leben durch viele Unsicherheitsfaktoren und existenzielle Probleme geprägt sind, nicht prioritär und konzentriert mit dem Erlernen des Alphabetes befassen, liegt dabei auf der Hand, ebenso wie der daraus resultierende Bedarf einer ergänzenden und flankierenden Teilnehmerunterstützung. Bei Müttern kommt entsprechend die Notwendigkeit einer Kinderbetreuung hinzu. In diesem Zusammenhang wies eine Befragte auf die strengen formalen Kriterien hin, die anbieterseitig zu erfüllen seien, wenn kursbegleitende Kinderbetreuung offeriert würde.

### **3.2.7 Eingangsberatung und Diagnostik**

In diesem Feld lassen sich drei miteinander verzahnte Vorgänge benennen: Informieren, beraten und diag-

nostizieren. In Ankündigungstext des Kursprogramms der VHS heißt es, „Alphabetisierungskurse sind beratungspflichtig“. Dies bedeutet faktisch, dass alle Kursteilnehmenden (sowohl Fremdsprachige als auch Deutschsprachige) vor Kursbeginn an einer Beratung teilgenommen haben. Um den Schritt in die Beratungssituation zu finden, müssen häufig viele Barrieren (innere und äußere) überwunden werden. Vergleicht man die Zahlen der Kursteilnehmer und der geschätzten Analphabeten miteinander, ist davon auszugehen, dass eine Mehrheit der Betroffenen diesen ersten Schritt nicht vollzieht. Weiterhin darf unterstellt werden, dass viele Betroffene nicht einmal Kenntnis davon haben, dass es Alphabetisierungsangebote für Erwachsene überhaupt gibt.

Zum Themenfeld „Information“ gehören verschiedene Tätigkeiten, die entweder von unabhängigen Beratungsstellen oder durch die Träger selbst erbracht werden. Zunächst geht es jedoch im Falle der Integrationskurse um formale Klärungsprozesse wie z.B. Teilnahmeberechtigung oder Kostenübernahme durch das BAMF. Erst in einem zweiten Schritt stehen Informationen über verschiedene Kursangebote im Vordergrund.

Beratung und Diagnostik werden in der Praxis häufig nicht als zwei voneinander getrennte Vorgänge gehandhabt. Im Wesentlichen fokussiert das Beratungsbemühen die passgenaue Zuordnung von Teilnehmerinteressen bzw. -voraussetzungen und entsprechenden Kursangeboten. Einige Befragte wiesen darauf hin, dass wenig standardisierte praxistaugliche Einstufungs- oder Diagnoseinstrumente verwendet werden. Eine Kursleitende kritisierte eine unzureichende und wenig transparente Systematisierung und Differenzierung der Teilnehmerzuordnung. Da es aber aufgrund der finanziell eingeschränkten Ressourcen im Alphabetisierungsbereich fast keine nach Lernvoraussetzungen gestuften Kursangebote gibt, führen auch elaborierte Diagnoseinstrumente, zumindest im Hinblick auf deren Zugangssteuerungsfunktion, nicht zu differenzierten Kursangeboten. Es fehle ein Zusammenspiel zwischen Diagnoseergebnissen und einer dementsprechend gestuften inhaltlichen Ausrichtung der Kursangebote. Aussagekraft hätten die Diagnoseergebnisse jedoch dahingehend, dass die Kursleitenden vorab besser über den Lernstand der einzelnen Teilnehmenden informiert wären.

### 3.2.8 Kursabbruch – Ursachen

Eine große Schwierigkeit bei der Ermittlung der Gründe von Kursabbrüchen ist, dass die ehemaligen Teilnehmenden zumeist nicht mehr zu erreichen und zu befragen sind. Oft sei es dem Zufall überlassen, ob Kursleitende etwas über deren Dropout-Motive in Erfahrung brächten. Eine weitere Schwierigkeit bestehe darin, dass sich die Alphabetisierungskurse - wie allgemein üblich - an Semestern orientierten und somit in ein fest stehendes Zeitraster eingebunden seien, was keineswegs bedeuten könne, dass mit dem letzten Sitzungstermin der Alphabetisierungsprozess abgeschlossen sei. Vielmehr handele es sich um einen mitunter jahrelang dauernden Lernprozess. Deshalb fänden sich auch häufig Teilnehmer, die den Lernprozess unterbrächen, um diesen zu einem späteren Zeitpunkt oder bei einem anderen Träger wieder aufzunehmen. Die Frage, wie sich der Kursabbruch genau definieren lässt, beschäftigt auch folgenden Praktiker:

*Ja, hm, was heißt Kursabbrecher. Ein primärer Analphabet muss locker drei bis vier Jahre kommen und das bedeutet, dass es sich um viele Kurse handelt. Was heißt dann Abbrecher? Ich habe jetzt eine Gruppe in einem Kurs, die ist sehr lange zusammen, es kommen zwar immer mal wieder welche rein, aber was heißt jetzt Abbrecher? Alle Teilnehmer werden nicht so weit kommen, dass sie in einen normalen Deutschkurs geben können. Deshalb kann ich nicht sagen, dass sie abbrechen. Irgendwann hören sie halt auf, weil wir dann zum Beispiel keinen Kurs haben, in den sie rein können.<sup>29</sup>*

Die Experten nannten eine Vielzahl verschiedener Abbruchmotive, die von persönlichen Gründen bis hin zu der Tatsache reichten, dass z.B. durch eine Arbeitsaufnahme des Teilnehmers keine Zeit mehr für einen Kursbesuch bleibe. Dabei beobachteten die Kursleitenden bezüglich der Motivation folgende Unterschiede:

*Bei den Morgenkursen, da wo man von ausgeht, dass sie den Leuten auch irgendwie von der ARGE mehr oder weniger aufs Auge gedrückt wurden, ist die Lust natürlich geringer als bei den Abendkursen. Die, die sich abends anmelden, die machen es oft nach der Arbeit und freiwillig. Die kommen dann eigentlich in der Regel regelmäßig. Morgens hingegen habe ich einige Kandidaten, die selten kommen. Also ich würde sagen, das hängt dann auch ein bisschen von dieser Freiwilligkeit ab. Morgens im Kurs, wenn sie da immer hin geschickt werden, ist die Motivation natürlich geringer. Während abends schon die Teilnehmer regelmäßig kommen.<sup>30</sup>*

Beim Alphabetisierungsprozess handele es sich um ein langwieriges und teilweise sehr kleinschrittiges Geschehen. Während dieses Prozesses kämen Frustrationen auf, nicht zuletzt als Reaktion auf die Erkenntnis, dass die Lerndauer zu Beginn des Lernprozesses von den Teilnehmenden unterschätzt worden sei. Dies führe nicht selten zum Kursabbruch.

### 3.2.9 Verbesserungswünsche

Der ermunternde Hinweis, während des Interviews Verbesserungswünsche äußern zu können, wurde von vielen Befragten angenommen. Einige Experten nahmen die Frage zum Anlass, den Verbesserungsbedarf in der Alphabetisierungsarbeit zu identifizieren und bestehende Zustände zu kritisieren. Insbesondere die schwierige Lehrsituation aufgrund heterogener Teilnehmerzusammensetzungen und fehlendes Unterrichtsmaterial wurden an dieser Stelle thematisiert.

Grundsätzlich ließen sich die Aussagen in verschiedene thematische Cluster unterteilen. Neben Verbesserungsvorschlägen, die sich unmittelbar auf die methodische oder inhaltliche Gestaltung der Alphabetisierungskurse bezogen, wurden Ideen für die Optimierung der räumlichen Gestaltung der Lernumgebung vorgebracht. Auf einer abstrakteren Ebene waren Kommentare über Verantwortlichkeiten, finanzielle Ressourcen, organisatorische Aufgaben oder über Möglichkeiten der Professionalisierung in der Alphabetisierungsarbeit angesiedelt.

Unter Bezug auf die Rubrik **„Inhaltliche und methodische Gestaltung der Alphabetisierungskurse“** regte eine Befragte die Schaffung von verzahnten und anschlussfähigen Kursmodulen an, welche über eine reine Alphabetisierung hinausgehen und den Grundbildungsgedanken verstärkt aufnehmen sollten.

<sup>29</sup> w/K/09

<sup>30</sup> w/K/04

*Wir bräuchten ja im Grunde, wenn die Leute alphabetisiert sind und einigermaßen flüssig lesen und flüssig schreiben, also vom Tempo, dann bräuchten wir so Grundbildungskurse, wo auch wirklich auf niedrigem Niveau mit ganz flacher Progression weiter gegangen wird. Die Schulbücher, selbst die mit flacher Progression, sind für diese Leute immer noch zu schwer. Und was mache ich also? Ich versuche das alles in meinen Alphaskursen mit zu integrieren, weil ich die Leute nicht wegschicken möchte, weil ich dann sonst aus einem Analphabeten einen funktionalen Analphabeten gemacht habe. Und das ist das Frustige.<sup>31</sup>*

Zusatzangebote, welche alltägliche Lebensräume als Lernräume nutzten oder in anderen thematischen Feldern verankert seien, waren weitere Ideen zur Optimierung der Lernangebote. Hierzu berichtet eine Befragte aus der Praxis:

*.....dann versuchen wir dann auch so ein Zusatzangebot einzurichten. Wo z.B. nur gesprochen wird. Für viele kommt das ja auch immer noch zu kurz in den normalen Kursen. Wir gehen dann auch in die Stadt und die kriegen auch so Aufträge wie, „Du musst jetzt fragen ob es diese Hose auch in einer anderen Größe gibt.“ Das sind dann so aktivere Sachen.<sup>32</sup>*

Andere weisen auf die Möglichkeiten und Vorteile einer arbeitsplatzbegleitenden Grundbildung hin.

Im Cluster **„Räumliche Gestaltung der Lernumgebung“** wurden Wünsche geäußert, welche von den Befragten jedoch zumeist selbst mit dem Zusatz ‚unrealistisch aufgrund knapper finanzieller oder räumlicher Ressourcen‘ versehen wurden. Erwähnt wurden hier ein eigenes Haus bzw. eigene Räume mit Internet-PCs, Materialien aller Art und die Möglichkeit Essen und Trinken vorzubereiten.

Insbesondere im Cluster **„Verantwortlichkeiten, finanzielle Ressourcen, organisatorische Aufgaben oder Möglichkeiten der Professionalisierung in der Alphabetisierungsarbeit“** waren kritische Aussagen über die aktuelle Situation zu finden, aber auch damit verbundene Verbesserungsvorschläge. Gefordert wurden beispielsweise spezielle Koordinatoren für die Alphasurse, die in enger Verbindung mit den Dozent/innen und Teilnehmern der Kurse stünden. Eine Befragte berichtete, dass es aktuell schwierig sei, geeignete Dozenten für den Alphabetisierungsbereich zu bekommen. Zum einen läge dies sicherlich an der mäßigen Vergütung und den fehlenden Chancen beruflichen Fortkommens. Zum anderen ist der Bereich DaF oder DaZ bereits im universitären Sektor als zu erwerbende Zusatzqualifikationen verankert. Eine universitäre Ausbildung zum Alphabetisierungspädagogen gab es zum Zeitpunkt der Interviews jedoch nicht. Eine solche akademische Qualifikation wurde von einigen Befragten als wünschenswert genannt.

Doch nicht nur eine ‚bessere‘ Qualifikation, sondern auch ein intensivierter Austausch beteiligter Akteure und Multiplikatoren könne einen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Eine Befragte schlug beispielsweise die Zusammenarbeit von interdisziplinären Teams sowohl auf konzeptioneller als auch auf der Umsetzungsebene vor:

*In einer Idealform, wäre es so, dass ich in einem Team wäre, wo jemand mit einer klassischen Ausbildung ‚Deutsch als Zweitsprache‘ ist und ich mit meinen methodischen Inhalten und theaterpädagogischen Kenntnissen dazu komme. ....also der Idealfall wäre es, ein gemeinsames Konzept zu entwi-*

<sup>31</sup> w/K/09

<sup>32</sup> ww/K/17



*ckeln.*<sup>33</sup>

Abschließend wurde insbesondere von den betroffenen Kursleitern, die prekäre Beschäftigungssituation und die fehlenden Chancen auf z.B. eine feste Anstellung als Ursache für Qualitätseinbußen in der Alphabetisierungsarbeit genannt.

### 3.3 Ergebnisse der Hauptuntersuchung

Den Kern des Forschungsprojektes bilden die Interviews mit den Betroffenen selbst. Insgesamt wurden 137 leitfadengestützte, qualitative Interviews durchgeführt, transkribiert, kodiert und analysiert. Folgende Tabelle gibt eine zahlenmäßige Übersicht über die geführten Interviews:

<i>Alter</i>	Deutschsprachige			Fremdsprachige			Männer	Frauen	gesamt
	<i>Männer</i>	<i>Frauen</i>	<b><i>Gesamt</i></b>	<i>Männer</i>	<i>Frauen</i>	<b><i>Gesamt</i></b>			
<b>15-24</b>	1	0	<b>1</b>	1	3	<b>4</b>	2	3	<b>5</b>
<b>25-34</b>	4	4	<b>8</b>	5	6	<b>11</b>	9	10	<b>19</b>
<b>35-44</b>	4	8	<b>12</b>	6	12	<b>18</b>	10	20	<b>30</b>
<b>45-54</b>	15	18	<b>33</b>	4	17	<b>21</b>	19	35	<b>54</b>
<b>55-64</b>	4	3	<b>7</b>	4	15	<b>19</b>	8	18	<b>26</b>
<b>65 +</b>	2	1	<b>3</b>	0	0	<b>0</b>	2	1	<b>3</b>
<b>Gesamt</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>64</b>	<b>20</b>	<b>53</b>	<b>73</b>	<b>50</b>	<b>87</b>	<b>137</b>

*Tabelle 5: Zahlenmäßige Übersicht über die geführten Interviews*

Von den insgesamt 137 befragten Personen sind 64 deutschsprachig und 73 fremdsprachig, dabei werden im Rahmen des Projekts „Beteiligungsförderung“ ausschließlich diejenigen Menschen der Untersuchungsgruppe der Fremdsprachigen zugeteilt, die in Deutschland nicht zur Schule gegangen und erst im Erwachsenenalter nach Deutschland zugewandert sind. Die Herkunftsländer der fremdsprachigen Befragten sind weit gestreut. Insgesamt werden 25 Länder genannt. Die zahlenmäßig größte Gruppe bilden Personen aus der Türkei (26%), gefolgt von insgesamt 23 % der Personen aus dem Iran und Irak und 8% der Personen aus Italien. Alle anderen fremdsprachigen Befragten verteilen sich gleichmäßig auf die restlichen genannten 21 Länder.

Etwas weniger als die Hälfte aller Befragungspersonen (47 %) ist verheiratet oder lebt in einer Partnerschaft. 67 % der Interviewpartner haben Kinder, 74% davon sind im Vorschul- oder Grundschulalter. Bei diesen Befragten ist von einem hohen Bedarf an kursbegleitenden Kinderbetreuungsangeboten auszugehen.

<sup>33</sup> w/K/11

Die meisten fremdsprachigen Interviewpartner haben im Durchschnitt geringer qualifizierte Schulabschlüsse als die deutschsprachigen, aber auch deren Abschlüsse liegen mehrheitlich unter dem Hauptschulabschluss. Ein kleiner Teil der fremdsprachigen Befragten verfügt über einen Hochschulabschluss, dabei handelt es sich überwiegend um Menschen aus den ehemaligen GUS -Ländern oder aus dem Iran/Irak.

49% der Befragten können keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen. Die restlichen Angaben beziehen sich meistens auf angelernte Berufe. Bei der Gruppe der fremdsprachigen Befragten zeigt sich hinsichtlich der Berufsabschlüsse ein ähnliches Bild wie bei der Frage nach Bildungsabschlüssen: Auch in diesem Aspekt konstituieren sie keine homogene Gruppe. Ein geringer Teil dieser Befragungseinheit hat in ihren Herkunftsländern eine berufliche Ausbildung abgeschlossen, die in Deutschland allerdings nicht anerkannt wird. Von 3,6% der Personen liegen keine Angaben zu dieser Frage vor.

	Deutschsprachige		Fremdsprachige		gesamt	Anteil
	Männer	Frauen	Männer	Frauen		
	1	2	3	4	5	6
Berufl. Tätigkeit	12	6	5	6	29	21%
<i>davon WfBM</i>	3	3	0	0	6	4%
SGB II	13	27	12	34	86	63%
<i>davon regulär</i>	8	22	11	31	72	53%
<i>davon SGBII / Aufstocker</i>	1	0	1	3	5	4%
<i>davon in Maßnahme</i>	4	5	0	0	9	7%
Rente	5	1	1	4	11	8%
k.A.	0	0	2	9	11	8%
	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>44</b>	<b>126</b>	<b>92%</b>

Tabelle 6: Berufliche Tätigkeiten der Interviewpartner/innen

Im Rahmen der Erhebung wurden die Beteiligten nach ihrer beruflichen Situation gefragt. Von 8% der Interviewpartner/innen liegen keine Angaben zu ihrer beruflichen Situation vor, weitere 8% der Befragten sind pensioniert. Die Anzahl der Teilnehmenden, die auf dem ersten Arbeitsmarkt berufstätig sind, ist insgesamt sehr gering: Lediglich 21% Personen gehen einer beruflichen Tätigkeit nach. Die Mehrheit der Befragten sind Empfänger von Leistungen nach SGB II (63%).

Die Ergebnisse der Interviews geben nicht nur Aufschluss über die im Rahmen des Projektantrages formulierten Fragestellungen, mit ihrer Hilfe konnte zudem ein **Typenbildungsverfahren** entwickelt werden, das verschiedene Gruppierungen innerhalb der Befragungsgesamtheit identifiziert und in der Lage ist, typendifferenzierende Anspracheformen und Grundbildungskonzeptionen zu artikulieren.

### 3.3.1 Acht Teilnehmertypen in der Grundbildung

Innerhalb der Befragungsgesamtheit wurden mittels eines Typenbildungsverfahrens acht Teilnehmertypen der Grundbildung differenziert. Diese Teilnehmertypen wurden anhand der Dimensionen „**Lern- und Lebensziele** der Interviewpartner“, die „**Art der Einbindung von Mentoren** als Unterstützer zur Bewältigung des eigenen Lebens“ und der „**individuelle Umgang** mit den eigenen fehlenden oder als unzureichend empfundene

nen (deutschen) schriftsprachlichen Kenntnissen“ herausgearbeitet. Diese drei Dimensionen generierten sich aus dem empirischen Material und werden in den nachfolgenden Abschnitten eingehender erläutert:

### 3.3.1.1 Lebens- und Lernziele

Neben dem allgemeinen Wunsch, die Kenntnisse der deutschen Schriftsprache durch die Kursteilnahme zu verbessern bzw. zu erwerben, um so „*ein ganz normales Leben*“ zu führen, entfalten sich vielfach unterschiedliche Motive und Bedürfnisse, welche sich zum Teil auf die unterschiedlichen Lebensumstände und Lebensphasen der Interviewpartner/innen zurückführen lassen. Insgesamt wurden mittels der Interviewaussagen im Forschungsprojekt drei verschiedene Kategorien von Lebenszielen identifiziert. Die erste Kategorie umfasste Ziele, die die Teilhabe am gesellschaftlichen (formalen) Leben zum Gegenstand hatten. Die zweite Kategorie bestand aus den Wünschen nach konkreten Kompetenzen im Alltag, wie zum Beispiel der verbesserte Umgang mit dem Handy, das Lesen von Anzeigen oder Lebensmittelaufschriften oder dem Abfassen von Bewerbungen. Die dritte Kategorie betraf Ziele, die auf persönliche Entfaltung ausgerichtet waren. Hier ging es nicht so sehr um die Eingliederung in das gesellschaftliche Leben, sondern vermehrt um Selbstbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Unabhängigkeit. Innerhalb dieser drei Kategorien lassen sich insgesamt neun Lebensziele unterscheiden.

#### **1. Kategorie: Teilhabe am (formalen) gesellschaftlichen Leben**

In diese Kategorie fallen folgende identifizierten Ziele:

- 1.1 Deutsch verstehen und sprechen
- 1.2 Einbürgerung
- 1.3 Etablierung
- 1.4 Allg. Arbeitswunsch
- 1.5 Konkretes, karrierebezogenes Ziel

### 1.1 Deutsch verstehen und sprechen:

Dieses Ziel verfolgen ausschließlich fremdsprachige Interviewpartner/innen. Für sie steht zunächst das Erlernen der Sprache, die Teilhabe an kommunikativen Prozessen und Situationen im Vordergrund. Darauf aufbauende (mögliche) weitere Ziele spielen hier zunächst eine untergeordnete Rolle.

*(übersetzt) Ja die Sprache ist für mich wichtiger als Gesundheit. Ich will erstmal die Sprache lernen. Ich fühle mich so, ich weiß nicht so, ich schäme mich immer, wenn ich die Sprache nicht kann. Oder zum Beispiel, wenn draußen was passiert oder in der Bahn und ich kann das nicht beantworten und dann werde ich voll sauer, weil ich kann nix sagen. Weil manchmal passiert auf der Straße was, so sagen die Leute irgendwas und wenn man nicht das beantworten kann, muss man einfach hören und gucken und nix sagen. Das macht mich sauer.<sup>34</sup>*

### 1.2 Einbürgerung:

Diese Gruppe fremdsprachiger Kursteilnehmer hat ein sehr konkretes Ziel. Sie wollen Deutsch lesen und schreiben lernen, um in Deutschland eingebürgert zu werden. Durch die Einbürgerung erwerben sie Rechte und die Gewissheit in diesem Land leben und bleiben zu können.

*Wenn es nach mir geht, würde ich gerne den Kurs weiter machen bis ich diese Prüfung bestanden habe. Ich möchte auf jeden Fall die Staatsangehörigkeit hier kriegen und dafür braucht man, glaube ich, B1 (.....) ich möchte auf jeden Fall hier bleiben, die Prüfung machen, mich einbürgern lassen und einer Arbeit nachgehen.<sup>35</sup>*

### 1.3 Etablierung:

Der Wunsch und das Ziel der Etablierung, gilt für fremdsprachige und deutschsprachige Interviewpartner/innen gleichermaßen. Jedoch verbergen sich hinter diesem Wunsch zum Teil unterschiedliche Bedürfnisse. Insgesamt ist diese Kategorie ein sehr allgemein gehaltenes Konzept, das auch oft mehrere andere hier aufgeführte Lebensziele erfasst. Die Befragten wünschen sich in vielerlei Hinsicht in der Gesellschaft „Fuß zu fassen“. Bei den fremdsprachigen Kursteilnehmer/innen handelt es sich dabei häufig um den Wunsch in Deutschland „anzukommen“; in einer schönen Wohnung zu leben, eventuell andere Familienmitglieder nachzuholen und den Kindern die Möglichkeiten einer schulischen und beruflichen Qualifikation zu bieten.

*D: Ich möchte erstmal, mein Ziel ist, dass ich die deutsche Sprache gut beherrschen kann und meine Kinder auch gut in der Schule sind und auch später eine gute Beruf oder eine gute Studium finden.<sup>36</sup>*

Auch die deutschsprachigen Kursteilnehmer wünschen sich in der Gesellschaft einen „festen und sicheren Platz“. Sie trachten danach, unabhängig von Hilfesystemen ein eigenständiges Leben führen zu können. Vom Erwerb von Schriftsprachlichkeit erhoffen sie sich, an bisher verschlossenen gesellschaftlichen Bereichen partizipieren zu können. Hierbei handelt es sich vor allem um den Wunsch einer Arbeit nachzugehen, sich ein festes soziales Netz aufzubauen, Hobbys auszuüben und den Alltag autonom und selbstbewusst zu gestalten. Die drei vorgenannten Ziele können, was die fremdsprachige Teilnehmergruppe betrifft, auch in einer hierarchischen Anordnung gesehen werden. Deutsch verstehen und sprechen gilt hier als Basis, um die beiden

---

<sup>34</sup> wF/SPE/116

<sup>35</sup> mF/SNL/127

<sup>36</sup> wF/IuE/69

weiteren Ziele (Einbürgerung, Etablierung) entwickeln und verwirklichen zu können.

#### 1.4 Allgemeiner Arbeitswunsch:

Viele der Kursteilnehmer geben als Ziel an, mit Hilfe des Erwerbs der Schriftsprachlichkeit auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Die Art der Tätigkeit oder die Berufsbezeichnung spielen dabei kaum eine Rolle. Ihnen ist wichtig, dass sie für ihren Lebensunterhalt und für ihre Familien wieder selbst sorgen können, dass sie einer Tätigkeit nachgehen und das Gefühl haben „gebraucht“ zu werden.

*A: Ja, ich hab so selber gemerkt so, wenn ich ohne Schulausbildung versucht habe eine Arbeit zu finden, habe ich bei den meisten immer nur unter 1000 Euro hab ich verdient. Hab ich gedacht, so geht es nicht weiter, da muss ich wohl erstmal das was ich nicht so gut kann, so eh Rechtschreibung und Mathe, das muss ich erstmal verbessern und dann muss ich gucken, dass ich mein Abschluss kriege und dann ne Ausbildung zu suchen. Deswegen bin ich dazu gekommen. Weil ich selber gemerkt habe, das klappt nicht so.<sup>37</sup>*

#### 1.5 Konkrete karrierebezogene Ziele:

Einige der Kursteilnehmer haben ganz konkrete Zukunftsvorstellungen. Sie versprechen sich mit dem Erwerb der Schriftsprachlichkeit ihre zumeist beruflichen Pläne endlich umsetzen zu können. Viele haben dabei spezifische Ausbildungs- und Berufswünsche, die sie in naher Zukunft verwirklichen möchten.

*Ja also ich wünsche mir zu arbeiten. (...) als Friseur. Ja.<sup>38</sup>*

## **2. Kategorie: Konkrete Kompetenzen des Alltags**

#### Alltäglicher Kompetenzerwerb:

Einige der Interviewpartner haben zum Ziel, durch das Erlernen der deutschen Schriftsprache eine ganz konkrete Kompetenz zu erwerben. Hierbei handelt es sich sowohl um Kompetenzen, die den Zugang zu (formalen) Gesellschaftsbereichen erleichtern (u.a. Bewerbung schreiben, Anzeigen lesen) als auch um solche, die sie in die Lage versetzen, ihr persönliches Leben einfacher und unabhängiger zu gestalten und ihren Interessen nachzugehen (u.a. Rezepte lesen, SMS schreiben). Bei dem Wunsch konkrete Kompetenzen zu erwerben, handelt es sich darum, bestimmte Techniken gesellschaftlicher Teilhabe zu erlernen, die gleichzeitig Spielräume für die persönliche Entfaltung eröffnen. Diese Techniken können als Schlüsselfähigkeiten verstanden werden, durch welche der Zugang zu neuen Handlungsfeldern ermöglicht wird.

*So ich bin in den Kursus reingegangen, weil ich unbedingt noch den Jagdschein machen will. Und da muss ich lesen und schreiben können. Und dafür bin ich jetzt hier reingegangen und sonst hätte ich das nicht mehr gemacht.<sup>39</sup>*

---

<sup>37</sup> mD/SNL/61

<sup>38</sup> wF/SNL/130

<sup>39</sup> D/IUS/24

### **3. Kategorie: Persönlichkeitsentfaltung**

Zu dieser Kategorie zählen folgende Ziele:

- 3.1 Persönliche Entwicklung
- 3.2 Freiheit und Unabhängigkeit
- 3.3 Kreative Selbstverwirklichung und Freude am Lernen

#### 3.1 Persönliche Entwicklung:

Zu dieser Kategorie zählen Wünsche und Ziele, die vor allem mit einer stabileren innerpsychischen Entwicklung zu tun haben. Diese Interviewpartner artikulieren kaum persönliche Bedürfnisse und Interessen. Oft haben sie sich selbst und ihre Bedürfnisse lange Zeit vernachlässigt. Die hier zugeordneten Ziele sind allesamt durch den Wunsch nach mehr Selbstbewusstsein und Eigenverantwortlichkeit geprägt. Die Befragten wünschen sich durch den Erwerb von Schriftsprachlichkeit mehr Selbstsicherheit zu erlangen und sich allgemein mehr zuzutrauen. Es handelt sich bei diesem Ziel sowohl um den Wunsch, sich neue Handlungsspielräume zu erschließen als auch darum, die aktuelle Lebenssituation selbstbewusst, mitzugestalten.

*Ich habe dann gesagt 'So, ich gebe Lesen und Schreiben lernen, ich mach das nicht für meine Mutter, ich mach das nicht für meine Geschwister, ich mach das für mich.'<sup>40</sup>*

#### 3.2 Freiheit und Unabhängigkeit:

Für einige Interviewpartner ist es das größte Ziel, mit Hilfe des Schriftspracherwerbs zu neuer Unabhängigkeit und Freiheit zu gelangen. Aufgrund ihrer mangelnden Kenntnis sind sie in vielfacher Weise auf fremde Unterstützung angewiesen. Ihr Wunsch ist es, alltägliche Angelegenheiten in Zukunft eigenständig und selbstbestimmt angehen und erledigen zu können.

*(..) ich hatte die Schnauze voll immer einen zu fragen für: "Kannst du mal ausfüllen, kannst du mal das, kannst du mal das machen?" Wenn du einen Unfallbericht schreiben musst oder so, dann musst du immer einen fragen, das ist doch doof irgendwie, oder? Oder wenn du irgendwie ein Formular ausfüllen musst oder die Steuererklärung machen musst, musst du immer einen fragen: "Kannst du mir das mal...?"<sup>41</sup>*

#### 3.3 Kreative Selbstverwirklichung und Freude am Lernen:

Für einige Interviewpartner bedeutet das Erlernen der deutschen Schriftsprache insbesondere das Erfüllen einiger noch verbliebener persönlicher Bedürfnisse. Es handelt sich hierbei zum einen um das Bedürfnis sich selbst über die Schriftsprache Ausdruck zu verleihen (Schreiben der eigenen Biographie), zum anderen aber auch um den Zugewinn an Möglichkeiten, den eigenen Hobbys und Interessen nachzugehen (Bücher lesen).

*Ich will einfach, ganz spontan, irgendetwas schreiben können, auch einen Gedanken evtl. mal auf Papier bringen. (...) Oder, vielleicht auch mal mein Leben aufschreiben, und eh einfach mal so mein Leben zurück reflektieren, von meiner Kindheit zum Beispiel an, bis zum bis zum jetzigen Zeitpunkt, das sind so Dinge die ich schon gerne machen möchte.<sup>42</sup>*

<sup>40</sup> mD/STL/40

<sup>41</sup> mD/IUS/38

<sup>42</sup> wD/STL/4

Andere Ziele von Kursteilnehmern, die zu dieser Kategorie zählen, beinhalten den Wunsch die deutsche Sprache eingehender kennen zu lernen und ihren Gebrauch zu perfektionieren (Grammatik/Etymologie). Hier dient das Erlernen der Schriftsprache nicht als Mittel zum Zweck, sondern steht als solches im Zentrum des Interesses.

In dieser Kategorie ist ebenfalls eine hierarchische Ordnung feststellbar. Bei den Kursteilnehmer/innen mit dem Ziel der persönlichen Entwicklung handelt es sich häufig um Menschen, die sich mehr Sicherheit und Selbstvertrauen in elementaren alltäglichen Situationen wünschen. Ihre Absicht ist es, grundlegende Herausforderungen des Alltags, wie z.B. einkaufen, kochen, private Kontakte knüpfen und pflegen selbständig und zuversichtlich zu meistern. Persönliche Entwicklung bedeutet hier einen Zustand zu erreichen, der das alltägliche „normale“ Leben ermöglicht. Die Kursteilnehmer/innen mit dem Ziel der kreativen Selbstverwirklichung/Freude am Lernen verfügen bereits über genügend Kompetenzen den Alltag problemlos zu gestalten. Ihnen dient das Erlernen und Perfektionieren der deutschen Schriftsprache zur Erfüllung persönlicher Bedürfnisse, die nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit Alltagskompetenzen stehen und losgelöst von klaren Verwertungszusammenhängen zu sehen sind.

### 3.3.1.2 Mentoren und Analphabetismus

In den Interviews äußerten die Gesprächspartner, dass sie aufgrund ihrer fehlenden oder mangelnden schriftsprachlichen Kenntnisse auf Hindernisse im Alltag stoßen. Obwohl zahlreiche Bewältigungsstrategien entwickelt werden, bleiben meist ein oder mehrere Handlungsfelder offen, die nicht allein überwunden werden können. Dafür sind Mentoren notwendig, die durch ihre Erfahrung und schriftsprachlichen Kompetenzen Unterstützung leisten können. Die Inanspruchnahme derartiger Unterstützungsleistungen reicht von einer permanenten Hilfestellung bei basalen Tätigkeiten des Alltags bis zur Erledigung formaler Aufgaben wie die Wahrnehmung von Amts- oder Arztterminen.

Unter offiziellen Mentoren verstehen wir Sachbearbeiter/innen, Betreuer/innen, soziale Akteure oder andere Fachkräfte in Beratungsstellen. Private Hilfen beziehen sich auf Unterstützungsangebote, die aus dem familiären, freundschaftlichen oder nachbarschaftlichen Umfeld stammen. Des Weiteren wird das Handlungsfeld, in dem die Unterstützung angefordert wird, differenziert. Formale literale Handlungssituationen fallen unter die Bezeichnung „Formales“ und beschreiben zum Beispiel das Ausfüllen eines Formulars beim Amt oder beim Arzt. Private Briefe schreiben/lesen, Bahnfahren und SMS tippen stellen demgegenüber alltägliche literale Anforderungen dar und sind routinemäßiger Bestandteil der Lebensführung. Viele der Befragten können Briefe lesen und SMS schreiben, benötigen aber Unterstützung von Familienangehörigen bei formalen Amtsgängen.

### **a) Private Hilfe für Alltägliches und Formales (*Meine Frau fährt immer mit*):**

Unter den Interviewpartnern, die für ihre Alltagshandlungen durchgängig auf private Mentoren angewiesen sind, finden sich sowohl junge als auch alte Personen, Deutschsprachige wie Fremdsprachige. Auch wenn diese Gruppe teilweise Dinge eigenständig erledigen können, fehlt ihnen das nötige Selbstvertrauen, sodass sie sich an die eingespielten Unterstützungsstrukturen gewöhnt haben:

*Das heißt, wenn Post nach Hause kommt, oder irgendwas, das macht alles er. Das macht alles er, ich mache das nicht, und er macht auch meins<sup>43</sup>*

Die Handlungsfelder, in denen die privaten Mentoren unterstützend eingreifen, sind in vielfältigen alltäglichen Situationen und Kontexten verortet:

*A: Ich fahre meistens, da wo ich mich auskenne. Wenn ich jetzt irgendwo anders hin muss, dann fahr ich entweder mit einem Bekannten, der sich auskennt oder meine Frau fährt dann. So hab ich das bis jetzt immer gemacht mit dem Autofahren.*

*B: Ok. Und hast du dich auch schon mit der Bahn bewegt?*

*A: Ja, aber nicht alleine, meistens mit der Frau<sup>44</sup>*

Private Mentoren werden vorzugsweise aufgrund bestehender Vertrauensverhältnisse, oft aus dem familiären Kontext, eingebunden. Sie bieten einerseits Schutz, andererseits wird ein ständiges Angewiesensein auf ihre Hilfe als Last empfunden:

*I: Jetzt haben Sie vorhin gesagt, wenn da so ein Brief kommt für Elternsprechtag oder so was, dass Sie dann jemanden fragen zu dem Brief, wen fragen Sie denn?*

*A: Genau. Ja meistens dann meine Tochter. Oder meine Schwiegertochter jetzt. Meinen Sohn brauch ich gar nicht zu fragen. Der geht dann, der kommt nach Hause immer. 'Kannst du das mal vorlesen?' 'Ob Mama, kannst'e das nicht selber lesen?!' Da hab ich schon gar kein Bock mehr zu fragen bei dem. Dann sag ich, komm lass, dann wart ich bis die Sabrina kommt oder die Melanie, dann lesen die mir das vor. Oder halt meine Schwägerin. Ich muss immer einen suchen, der mir das vorliest.<sup>45</sup>*

*I: Ja. Und du hast gesagt, da war ich allein beim Arzt. Nimmst du sonst jemanden mit?*

*A: Sonst fährt meine Frau immer mit. Sieht auch ein bisschen blöd aus. Aber die nehme ich mit wenn so was passiert.<sup>46</sup>*

### **b) Private Hilfe für Formales (*Manchmal geh ich zum Freund, der das übersetzt*):**

Die Kategorie „Private Hilfe für Formales“ beschreibt die Unterstützung in formalen Kontexten durch Personen aus dem privaten Umfeld. Alltägliche Situationen werden ohne Hilfe selbstständig erledigt, lediglich bei formalen Angelegenheiten wird die Hilfe benötigt.

<sup>43</sup> wF/SPE/115

<sup>44</sup> mD/LUE/22

<sup>45</sup> wD/STL/65

<sup>46</sup> mD/LUE/22



*I: Wie ist das denn, wenn du einen wichtigen Brief erhältst und möchtest wissen was da drin steht, was machst du dann?*

*A: Tja, dann geh ich zu meiner Verwandtschaft. Meine Nichte wohnt gegenüber, da sag ich: „Tu mir das vorlesen, damit ich weiß wo's langgeht oder wofür der Brief ist.“ Ne, da braucht ja nur ein Brief von der Telekom zu kommen, oder was weiß ich, wo drinnsteht da hätt sich was verändert oder die wollen dir was anhängen oder sonst was und du weißt nicht worum es geht. Ne?<sup>47</sup>*

### **c) Offizielle Hilfe für Alltägliches und Formales (Die erledigt wie eine Sekretärin alle meine Sachen):**

Viele Befragte können aufgrund von fehlenden Familienstrukturen oder eigener Scham nicht auf private Mentoren zurückgreifen oder nehmen diese eher ungern in Anspruch. Die Unterstützung, die durch Berater, Sachbearbeiter o.ä. im Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Tätigkeit erfolgt, wird als „offizielle Hilfe für Alltägliches und Formales“ bezeichnet. Eingeschlossen in derartige Supportleistungen sind mitunter auch alltägliche Handlungserfordernisse.

*A: Wenn Frau Yildiz nicht hier ist, in der Nähe von meiner Wohnung ist eine Sozialberatung, da sind sie sehr nett. Ich habe sehr gute Erfahrungen mit dieser Beratungsstelle, Caritas.*

*I: Und dann helfen sie mit den Formularen?*

*A: Ja, für alles, nicht nur mit Formularen<sup>48</sup>*

### **d) Offizielle Hilfe für Formales (Wenn du was nicht verstehst, dann kannst du immer zu dem kommen):**

Viele Befragten erledigen ihre privaten Angelegenheiten selbstständig. Anders ist dies jedoch im Umgang mit Formularen, offiziellen Briefen oder Verträgen. Einige greifen dann auf die Unterstützung des privaten Umfelds zurück (s.o.), andere versuchen diese literalen Anforderung mit Hilfe offizieller Unterstützungsangebote zu bewerkstelligen. Dieses Vorgehen wird von uns als „offizielle Hilfe für Formales“ bezeichnet.

*Ja, das ist vom Sozialdienst katholischer Männer und wenn ich das nicht versteh dann geh ich auch dahin und frag ihn ob er mir das macht oder wie haben die das gemeint, dann erklärt der mir das.<sup>49</sup>*

*Und deswegen hab ich auch die Familienhilfe damals bekommen, weil ich auch bestimmte viele Dinge nicht alleine regeln konnte, (...) mit Post, oder allgemeine Sachen was mit Papier zu tun hat, hab ich, nicht geschafft und deswegen hab ich diese Familienhilfe bekommen. Ob das jetzt mit dem Kind was zu tun hatte, oder hier Briefe lesen, oder Amtssachen erledigen. Das schaff ich alleine nicht. Nach drei Jahren sind die dann weggegangen, als ich das nicht mehr wollte. (...) Jetzt hab ich wieder einen angefragt, weil ich gesehen habe es geht doch nicht ohne Familienbelferin weiter (...) Ich hab ja vieles*

<sup>47</sup> mD/IUS/5

<sup>48</sup> wF/IUE/102

<sup>49</sup> mD/BEL/13

*gelernt, aber ich brauche immer noch Hilfe wegen meinem Papierkram.*<sup>50</sup>

Obwohl die Unterstützung durch Mentoren oft selbstverständlich in das eigene Leben eingebunden ist, gibt es einige Befragte, die offenbar ohne jegliche Unterstützung durch Dritte zurechtzukommen. Dabei sind die Gründe vielfältig. Einige haben bereits ausreichende literale Kenntnisse, um ihr Leben selbstständig zu gestalten, andere - insbesondere aus der Gruppe der Migranten, die erst kurze Zeit in Deutschland leben - können nicht auf eine Unterstützung zurückgreifen, da sie weder private Netzwerke noch Kenntnisse der Beratungsangebote haben. Weitere möchten aus bestimmten Gründen (Scham, Stolz, etc.) nicht auf die Hilfe Dritter angewiesen sein.

*A: (...) heute kann ich selber lesen. Muss mir Zeit dafür nehmen, aber es funktioniert.*<sup>51</sup>

### 3.3.1.3 Umgang mit dem Analphabetismus

Ein weiteres typendifferenzierendes Kriterium ist der **Umgang** der Betroffenen mit dem eigenen Analphabetismus. Hier reicht die Spannweite von Menschen, die keine Probleme damit haben, ihre fehlenden oder unzureichenden (deutschen) schriftsprachlichen Kenntnisse offen anzusprechen, da sie beispielsweise in ihrem Heimatland keine Gelegenheit zum Schulbesuch hatten und den Analphabetismus quasi als natürliche Folge ihrer Biographie einstufen. Anderen ist die eigene Kursteilnahme peinlich, und sie suchen gezielt Kurse auf, die abseits ihres Wohnsitzes stattfinden, um von Freunden oder Nachbarn nicht als Lerner/innen erkannt zu werden.

Zur Systematisierung dieses Umgangs wurden im Projekt die erhobenen Fälle zwei Dimensionen zugeordnet. Die **erste Dimension** erfasst die grundsätzlichen Haltungen, die die Betroffenen zeigen, wenn ihre Situation zur Sprache kommt und reicht von einem „aktiven Verleugnen“ über eher passive Reaktionsmuster („Nicht-Ansprechen und Verschweigen“ und „Zugeben, wenn es die Situation erfordert“) bis hin zum „aktiven Thematisieren“.

Die **zweite**, damit zusammenhängende **Dimension** konkretisiert die individuellen Verarbeitungs- und Handlungsstrategien, die in diesen Situationen eingesetzt werden. Die Grundhaltungen der Befragten wurden dabei in die vier Strategiefelder der „Gestaltung“, der „Überwindung“ sowie der „Vermeidung“ und „Abgrenzung“ differenziert. Anhand dieses Kategoriensystems wurden einzelne geschilderte Episoden, die standardmäßig in jedem Interview behandelt wurden, zugeordnet.

---

<sup>50</sup> wF/STL/107

<sup>51</sup> mD/IUS/6

Es entstanden folgende Typen des Umgangs:

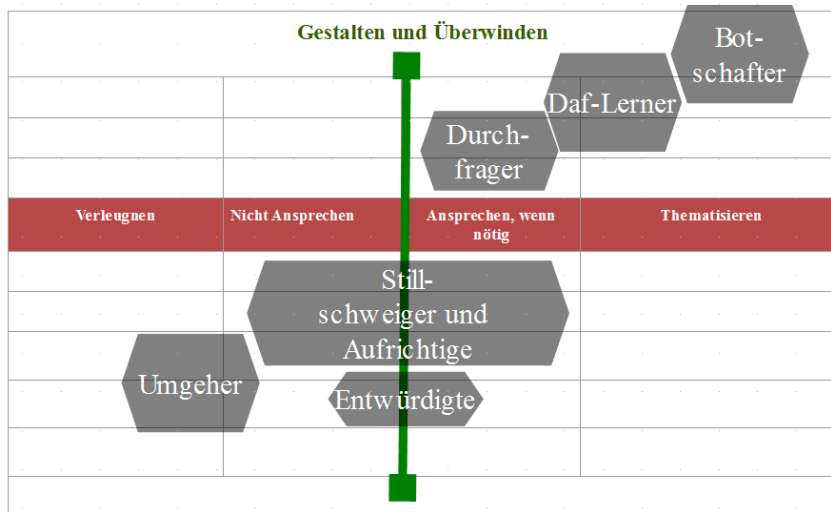


Abbildung 2: Individueller Umgang mit Analphabetismus

Es sei darauf hingewiesen, dass die Zuordnung der „Fälle“ anhand der in den Interviews beschriebenen Episoden erfolgte und sich auf diese Weise ein empirischer Eindruck über die Umgangsformen mit dem Analphabetismus ergibt. Es ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass sich ein „Fall“ in einer anderen Schilderung anders verhält. Diese Zuordnung ergänzt aus diesem Grund das Typenbildungsverfahren, bildet jedoch nicht dessen Kern.

Die Zuordnung der „Fälle“ zu den im Folgenden angeführten Kategorien erfolgte durch das gesamte Forscherteam. Dazu wurden die Interviews in Anwesenheit des Interviewers und des für die betreffende Transkription zuständigen Mitarbeiters detailliert besprochen, die relevanten Passagen in Bezug auf die hier behandelten Dimensionen interpretiert und durch weitere Informationen und Datensätze ergänzt. Dieses Vorgehen wurde für alle 137 Interviews praktiziert.

**Typische Verhaltensweisen:**

„Umgeher“ bereiten sich aktiv auf Situationen vor, um nicht als Analphabet erkannt zu werden. Sie wenden Vermeidungsstrategien an, wie beispielsweise sich die Hand oder den Arm verbinden, die Brille „vergessen“ oder ein darauf verweisen, mit Augentropfen behandelt worden zu sein. Ihr erklärtes Ziel ist es, das Offenbarungsrisko der Situation zu umgehen.

Beispielhafte Äußerungen für „Umgeher“:

*Ja, hab ich gesagt dann hatte ich mir vorher nen Verband gemacht und hab gesagt ich kann nicht schreiben oder helfen sie mir mal, ich hab Tropfen in den Augen oder ich nimm es mit nach Hause.<sup>52</sup>  
(s.a.<sup>53</sup>)*

„**Stillschweiger und Aufrichtige**“ haben keine expliziten Vermeidungs- und Verschleierungsstrategien entwickelt. Sie würden von sich aus die eigenen fehlenden Kenntnisse nicht ansprechen, geben ihre Schwierigkeiten jedoch in der Regel zu, wenn sie darauf angesprochen werden. Stellenweise werden jedoch auch bei den „Stillschweigern“ ähnlich wie bei den „Umgehern“ engste Familienmitglieder nicht in Kenntnis über den eigenen Analphabetismus gesetzt.

Ein Beispiel für eine „Stillschweigerin“:

*(...) der einzige der weiß ist mein Bruder und sonst weiß das gar keiner. Noch nicht mal mein Mann weiß das. Ich hab zu ihm gesagt, dass das eine Auffrischung ist, weil ich gerne Altenpflegerin machen möchte. Man, man findet immer Lügen.<sup>54</sup>*

Ein Beispiel für einen „Aufrichtigen“:

*Ja jut dann hätt ich Panik. Dann sag ich äh, joa, was würd ich machen? Dann wäre... dann müsst ich dat doch sagen, dat ich dat nit kann. Ja, würd ich machen, jetzt. Jetzt würd ich dat machen.<sup>55</sup>*

Das „jetzt“ in dem letzten Satz verweist darauf, dass diese Offenheit insgesamt schwerfällt und sie erst erworben werden musste. Der Ausdruck der „Panik“ und das daran sich anschließende Suchen nach dem eigenen Handlungsmuster („joo, was würd ich machen?“) zeigt, dass sich der Sprecher zunächst selbst prüfen muss, wie er mit dieser schwierigen Situation umzugehen gedenkt. Dennoch überwiegt am Ende die Aufrichtigkeit – sei es, weil sie auf längere Sicht die erfolgreichere Strategie zu sein scheint oder sich aus moralischen Überzeugungen anbietet.

„**Entwürdigte/Gedemütigte**“ sind ein Extremfall unter denjenigen, deren Energie (in der Gruppe der Deutschsprachigen) überwiegend auf die Vertuschung des eigenen Analphabetismus gerichtet ist. Nichts desto Trotz mussten die „Gedemütigten“ häufig die schmerzhafteste Erfahrung machen, ihren Analphabetismus nicht verbergen zu können. Sie haben im fortlaufenden Kontakt zu den Ämtern und offiziellen Stellen sowie während ihrer Schulzeit viele negative Erfahrungen gemacht.

<sup>52</sup> wD/STL/18

<sup>53</sup> Weitere Beispiele:

Also ich hab mich schon, schreiben kann ich schon, weil ich mir aus Zeitungen immer was, das Romänchen raus gelesen hab, wie was geschrieben wird oder nachge-, Lexikon nachguckt, wenn es gerade voll mit Wörtern war. Und immer versucht so zu schreiben, dass es gar nicht aufgefallen ist. Das nennt man dann **Doktorschrift**. Schnellschrift. wD/BEL/53

Das ist eine **Fähigkeit, die, die, die entwickelst du**. Die entwickelst du komplett. Und das glaube ich, das können Analphabeten alle. Die können sich durchmogeln durchs Leben, da schnall, da schnallste ab. Ich hab Dinge gemacht, wenn ich zum Doktor musste, Formular ausfüllen, hab ich mir die Hand verbunden, hab gesagt „ich hab mir die Hand verstaucht“.. bittschön. Ja, solche Sachen mD/IUS/6

<sup>54</sup> wD/STL/18

<sup>55</sup> mD/LUE/32

Ein Beispiel für einen „Entwürdigten“:

*Das war ja bei der Profileinstellung [Profiling bei der ARGE]. Da waren 23 Leute mit mir. Und da kam die Dame [Dozentin] an und legt mir dann ein Formular hin. Füllen Sie mir das bitte aus. Ich guck die an und ich denke mir, irgendwie verstehen die Leute das nicht, die wusste das ja [dass ich Analphabet bin]! Ich bin also mit dem Formular nach vorne gegangen. Sagt sie, ach so, Sie können also nicht lesen und nicht schreiben. Vor 22 Leuten! Ich guck die an und sag, Vielen Dank! Sie haben doch da eine Pinnwand, schreiben Sie es auf: Franz kann nicht lesen und nicht schreiben.[...] Wenn ich das sagen will, sag ich das selber. So was regt mich schon gar nicht mehr auf, die Verurteilung, die hier von Leuten gemacht werden, die was schlauer sind, brauchen das nicht rauszuschreiben[...] Ist das zu schwer zu kopieren, dass es Leute gibt, die nicht lesen und nicht schreiben können? <sup>56</sup>*

Dabei konnten auch Aussagen von fremdsprachigen Gesprächspartnern dieser Kategorie zugeordnet werden. Insgesamt scheint es in den geschilderten Situationen und Erfahrungen nur mittelbar um das Thema „Analphabetismus“ zu gehen. Im Vordergrund standen vielmehr Unverständnis, Diskriminierung und eine durch missglückte Kommunikation erzeugte Machtlosigkeit aufseiten der Betroffenen.

*Und dann habe ich immer mit Duldung dort in letzter Zeit mit Duldung gelebt. Und dann erstmal 6 Monate Verlängerung bekommen und danach (nach einer Meinungsverschiedenheit) haben die nur 2 Wochen verlängert und dann jedes Mal musste ich 60 km binfahren und diese Duldung verlängern lassen und dann wieder kommen. Das heißt dass ein Tag war weg von dieser Verlängerung. Alle zwei Woche, ja. 2 Jahre ich glaube so hat das gedauert. <sup>57</sup>*

„Durchfrager“ versuchen, Situationen mitzugestalten und sich aktiv Informationen zu beschaffen, die sie benötigen, um ihre Ziele zu verfolgen. Sie organisieren sich die notwendige Unterstützung, beispielsweise indem sie andere bitten, beim Ziehen einer Fahrkarte oder Finden einer Adresse zu helfen oder fordern aktiv Beratungsleistungen ein. Im Gegensatz zu jenen, die sich der Situation von vornherein entziehen oder entmutigt aufgeben (s.a.<sup>58</sup>), treten „Durchfrager“ aktiv und mit größerem Selbstbewusstsein auf:

*Ja, ich fahr, wenn ich habe diese Adresse, wenn ich habe nicht gefunden, ich kann auch fragen. Und ich habe kein Problem, ich habe mich nie hier einmal verlaufen <sup>59</sup>*

*Also, bei mir war das so, wie ich zum Amt gehen musste, und sollte da so nen Formular ausfüllen, hab ich zu demjenigen gesagt, hören se mal, könne se mir da bitte bei helfen? ich habe Schwierigkeiten mit Lesen und ich habe Schwierigkeiten es zu verstehen und das fand ich dann auch gut, die hat den Zettel genommen, ich hab dann meine Daten angegeben, was ich wusste, und sie hat das dann ausge-*

<sup>56</sup> mD/STL/40

<sup>57</sup> mF/IUE/91

<sup>58</sup> Aber wenn ich nicht weiß, so wie gestern, dann hab ich Passanten abgesprochen, hab denen den Zettel gezeigt und hab denen den Zettel gezeigt und hab gesagt: „Hören sie mal, ich muss da und da hin, wie komm ich dahin?“ dann hat man mir freundlich geholfen, oder man hat sofort gesagt: „Sorry ich bin nicht hier von der Stadt, ich weiß es nicht.“ und dann bin ich in Bus eingestiegen in die Linie wo ich einsteigen sollte, und hab die Busfahrer dann halt gefragt ich sagte: „Hören sie mal, ich muss da und da hin, ich bin die Strecke noch nie gefahren, können sie mir bitte dabei helfen?“ und das hat er dann auch freundlich gemacht. wD/LUE/3

A: Wie Ich finde Nachhilfe für meine Tochter, das meinen Sie? (zum Beispiel) ja, ich habe schon auch Terese gefragt, hat mich auch geholfen, hat mir auch zwei Adressen gesucht, und dann bin ich dahingegangen und habe auch schon einen Termin mit einer Leiterin gemacht, und vielleicht ich gehe noch heute Nachmittag, mit meiner Tochter dahin geht

I: O.K Sie bekommen hier schon auch noch andere Unterstützung, dass die Leute Ihnen helfen, Informationen geben, (A: ja, ja), Adresse raussuchen

A: Ja) auch für die, gibt auch Informationen für die Frauentreffen auch, ich gehe auch manchmal, ich mit meiner Tochter, meine Tochter wie heißt das in den Kindergarten, die Kinder macht auch Spaß, die habe auch Spaß Nachmittag, kann man auch kochen lernen, was gesunde (I: Gesunde Ernährung) ja, was gesundes Ernährung

I: Machen Sie das zusammen mit Ihrer Tochter?

A: Ja, mit meiner Tochter ja, heute auch. Das ist schön. wF/STL/78

<sup>59</sup> wF/LUE/98

*füllt, also man sollte sofort sagen, das geht nicht, das mans nicht kann.<sup>60</sup>*

Da für „Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprachen-Lerner“ der Umgang mit dem Thema Analphabetismus häufig nicht das dominante Problem darstellt (s.o.), wurde eine eigenständige Kategorie „**Daf-Lerner**“ eingeführt. Diese Personen ordnen sich in dem Koordinatensystem zwischen der Position „Ansprechen, wenn nötig“ und „thematisieren“ ein. In vielen Fällen, in denen Teilnehmer/innen zu einem Integrationskurs verpflichtet wurden und der Zugangsweg stark formalisiert ist, wird die (so neu entstandene) Möglichkeit, endlich Lernen zu können, durchaus positiv bewertet. Offensichtlich und akzeptiert ist der Begründungszusammenhang für die „DaF-Lerner“, da sie im Heimatland oft aufgrund externer Faktoren keine Möglichkeit eines Schulbesuchs hatten und teilweise aus Kulturen ohne gelebte schriftliche Tradition in der Muttersprache stammen. Aus diesen Gründen fällt es DaF-Lernern leichter, die eigenen Kompetenzdefizite anzuerkennen als dies bei Menschen der Fall ist, die in Deutschland zur Schule gegangen sind. *„Nee, warum sollte ich das verstecken?“* (<sup>61</sup>; s.a. <sup>62</sup>) Dabei schreiben sie sich jedoch häufig die Schuld zu, dass sie zu spät bzw. zu langsam gelernt haben und ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend sind. Auch diese Situation führt dazu, dass einige der Interviewpartner von Gefühlen wie Scham, Schuld und Trauer sprechen.

Eine besondere Form des Umgangs mit dem Analphabetismus entwickelt sich, wenn Menschen offen zu ihren (oft ehemaligen) Problemen stehen und im öffentlichen Raum (Presse, Rundfunk/Fernsehen, div. Institutionen) dazu Stellung beziehen. Diese „**Botschafter**“ werden in vielen Fällen von ihren Kursleiter/innen begleitet und abgesichert. Einschneidend und schwierig bleibt der Schritt in die Öffentlichkeit aufgrund der persönlichen Einfärbung des Problems jedoch allemal.

### **Kontextabhängige Umgangsformen:**

Die situativen und sozialen Rahmenbedingungen der Handlung beeinflussen maßgeblich den Grad der Offenheit bzw. Verschwiegenheit einer Person gegenüber dem Phänomen eingeschränkter Literalität. Die nun folgende Darstellung dient zur exemplarischen Illustration von unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Analphabetismus.

„Offenheit“ oder „Stillschweigen“ sind nicht als prinzipielle Verhaltensroutinen zu verstehen, sondern in aller

<sup>60</sup> wD/LUE/3

<sup>61</sup> wF/SPE/90

<sup>62</sup> ..ich sage immer die Leute: Ich war nie in der Schule in meine Heimat, ich schäme mich nicht. wF/LUE/98

Und warum sagt, manche schäme, die haben da Problem, die will nicht eine sagen: Ich kann nicht lesen und schreiben. Ich finde auch nicht, wenn man nicht fragt, bleibt man immer dumm. Muss man sagen, jeder eine, wenn meine Eltern Armut, ich kann auch nichts dafür.... wF/LUE/98

Ja. Und sie sagt, sind sie, sie sind Analphabet. Ich habe gesagt: Gucken sie, haben sie meine Akte nicht gesehen, ich war nie in der Schule in mein Heimat, ich habe hier angefangen und nicht wegen Integrationskurs, ich bin freiwillig in die Schule gegangen. Ich will lernen, alleine zu Recht kommen. wF/LUE/98

Regel situations- und feldbezogen. So kann es vorkommen, dass der eigene Ehemann oder die eigene Ehefrau nicht aktiv vom Interviewpartner in Kenntnis gesetzt wurde und dieser davon ausgeht, dass im privaten Umfeld niemand Bescheid weiß. Am Arbeitsplatz kann dieses durchaus anders sein; Vorarbeitern/innen bzw. Vorgesetzten ist der Sachverhalt mitunter bekannt.

Die Schilderungen der Offenheit konnten durch die Analyse der qualitativen Interviews in Unterkategorien unterteilt werden, die gleichgewichtig nebeneinander stehen. Bei diesen Schilderungen wird häufig angegeben und begründet, wer auf keinem Fall vom Analphabetismus erfahren sollte bzw. wer dies aus welchen Gründen bereits erfahren hat.

### **Totale Offenheit**

Eine relativ große Anzahl von Interviewpartnern geben an, dass sie den Analphabetismus nicht verheimlichen wollten. Diese „totale Offenheit“ kommt u.a. bei den „Botschaftern“, bei den „DaF-Lernern“ sowie bei einem Teil der „Durchfrager“ vor. Ebenfalls kann sie bei den „Entwürdigten“ auftreten, wo sie oft als Instrument zur Verdeutlichung der eigenen Benachteiligung und des respektlosen Umgangs eingesetzt wird. Charakteristische Äußerungen lauten:

*Ja, ja, mittlerweile, wenn ich irgendwo bin und ich sage ich kann es nicht, dann sage ich das auch. Ich bin da mittlerweile so selbstbewusst. Wenn ich sage: "Ich kann das nicht." dann muss das geduldet werden oder nicht geduldet werden. Muss jeder mit zurecht kommen oder nicht. Früher war das ein bisschen schwieriger.<sup>63</sup>*

Ein fremdsprachiger Lerner gibt an:

*Ich hab keine Schwierigkeiten etwas in türkisch zu lesen und zu schreiben, also, das ich in deutsch, nicht lesen und schreiben kann, also das wissen meine Eltern, meine Familie, Arbeitgeber. Ich hab das nicht verheimlicht, warum?<sup>64</sup>*

### **Personenbezogene Offenheit**

Einige der Interviewpartner haben sich in ihrem Leben so eingerichtet, dass sich ihre Vertrauten in unterschiedlichen Lebensfeldern befinden. Die beiden zentralen Personengruppen sind entweder aus dem Kreis der Familie oder im beruflichen Kontext Arbeitgeber bzw. Arbeitskollegen.

*Aber von außen, die Typen, die mich kennen lernen, die sehen das gar nicht, dass ich nicht lesen kann. Ich verstecke das ja auch. Aber meine beste Freundin, die Elli, die weiß, dass ich nicht lesen kann. Aber die verrät das keinem.<sup>65</sup>*

Ein weiteres Beispiel:

*Also meine Kinder wissen davon, mein Mann weiß davon, ja meine Geschwister wissen das auch nicht alle. Nur zwei Leute. Also zwei Geschwister von mir. Aber die anderen wissen das nicht. Hab ich denen irgendwie noch nicht so gesagt. Mein Arbeitgeber weiß das. Die Frau hier oben auf dem Amt, die weiß das auch. Der Arzt weiß das auch nicht, ne.<sup>66</sup>*

<sup>63</sup> mD/IUS/38

<sup>64</sup> mF/IUE/132

<sup>65</sup> wD/STL/23

<sup>66</sup> wD/STL/8

Im privaten Feld scheint es für die Betroffenen besonders schwierig zu sein, sich vor den eigenen Kindern als Analphabet zu erkennen zu geben:

*A: Ich hab zwei Kinder, die wissen das nicht und dann ist das ziemlich schwierig abends irgendwas zu machen, ohne dass die das mitgekriegt haben. Jetzt würde das zwar geben in Anführungszeichen, weil eine Tochter wohnt noch zu Hause bei mir.<sup>67</sup>*

Die folgenden Zitate verdeutlichen ebenso, dass es schwer fällt, mit den eigenen Kindern, auch wenn diese mittlerweile erwachsen sind, das direkte Gespräch zu suchen<sup>68</sup>

Bezogen auf Arbeitgeber/in, Mitarbeiter/in oder die Kollegen/innen reicht der eigene Umgang ebenfalls von einem „totalen Verheimlichen“ bis hin zu einer „totalen Offenheit“. Beispiele für Strategien, die einzig und allein zum Ziel haben, dass im Arbeitsleben **niemand** etwas von den eigenen Schwierigkeiten **erfahren darf**, sind folgende Interviewpassagen:

*Auf der Arbeit weiß das keiner. Ja ich bin doch nicht doof. Hören, ich bin 55 Jahre alt, meinst du das haben die mitgekriegt? Keiner! Ich war ja allein auf meiner Maschine und dann hab ich das geschrieben den Bericht und dann abgegeben. Manchmal hab ich gekritzelt wie ne Sau, weil das sowieso meine Schrift war, also es hat keinen, bis jetzt weiß es keiner. Außer meine Frau. Also sonst keiner.<sup>69</sup>; s.a.<sup>70</sup>*

Ein Gesprächspartner teilt sich zwar seinen Familienmitgliedern und Freunden mit, outet sich im beruflichen Kontext jedoch lieber als Alkoholiker und begründet seine Kursteilnahme damit, dass er aufgrund des Alkoholmissbrauchs Hirnschäden davon getragen habe und nun wieder neu Lesen und Schreiben lernen müsse.

*Bei mir meine Familie.. gewisse Freunde wissen das, jetzt ich hab es auch zugegeben, dass ich da Probleme hab, aber ich hab mir gesagt von Anfang an, ich hab eben durch mein Alkoholmissbrauch hab ich dann gesagt ich hab mein Gehirn versoffen. Ende der Firma Schule. Tolle Ausrede klar, ich weiß, aber die meisten meinen ich hab mein Gehirn damals versoffen, deswegen mach ich Schule (lacht).<sup>71</sup>*

Andere Befragte beschreiben eine **dosierte Offenheit**, in der es darum geht, im beruflichen Kontext in den entscheidenden Situationen die richtigen Personen einzuweißen – und zwar vor allem dann, wenn es sich nicht mehr vermeiden lässt:

*Ne erst mal nit ne. Dat muss ich ja nit erstmal äh raus brüllen. Und ich guck mir erstmal. Die können ja erst mal gucken wie ich arbeite. Und dann kann isch dat noch immer sagen ne. Und bei der Arbeit, wo ich mich beworben hab, bei dem Kunststoff oder so, da brauche ich nit zu lesen, jut hin und*

<sup>67</sup> mD/LUE/22

<sup>68</sup> Hmm, nee, eigentlich nicht, nein, das war ja per Telefon, war nicht persönlich, so in Auge. Und nein. wD/LUE/43; Genau, das ist also sehr seltsam, ich hab et immer mal versucht und irgendwie, hab ich es nie so richtig, ich weiß wie ich da anfangen soll. Mittlerweile, der arbeitet mehr im Ausland, wie in Deutschland, der kommt heut Abend für 'ne Woche. Dann ist mir auch die Zeit zu schnell und so ein Gespräch dat dauert ja dann doch etwas länger, da ist in 5 Minuten mal eben gesagt. Ich würd mich da heut auch nicht mehr schämen, dem das zu sagen, das nicht, aber irgendwo hab ich nie den richtigen Anfang gefunden, ne. mD/IUS/48

<sup>69</sup> mD/IUS/24

<sup>70</sup> Ja, dat war mal in einer Firma, da hat ich, also ich hatte Angestellte und Fahrzeuge und hatte ne richtig schöne, gut laufende Firma und da hat sich auch keiner getraut zu sagen hier, "Füll das mal aus" und so und ja bis dann irgendwann mal ne Situation war, dann saß ich da im Büro und war super selbstbewusst, weil ich hab immer gesagt, komm mach dat mal hier und leg mir dat dann nachher dahin und so. Und dann kam ne Situation, da musste ich dat selber ausfüllen ne. Und dann ja, kam ich auch nicht drum rum, hab angefangen und derjenige hat das dann aber auch gesehen, ne und dann hab ich dann drin aufgehört und hab dann gesagt, ich mach dat nachher. Und ihn hab ich dafür entlassen. mD/LUE/45

<sup>71</sup> mD/IUS/6



*nieder mal ne so. Und wie gesagt isch hab die Brill grad nit dabei oder so. Hab ich kein Problem mit, nur wenn hier vierzig Leute sitzen würden, dann würd ich dat nit sagen.<sup>72</sup>, s.a.<sup>73</sup>*

Dabei erleben die meisten Befragten im Falle des offenen Umgangs mit den fehlenden Schriftsprachkenntnissen durchaus positive Reaktionen und Unterstützung im beruflichen Kontext, sowohl durch Arbeitgeber/innen als auch durch Kollegen und Kolleginnen.<sup>74</sup>

### Umgang bei formalen oder institutionellen Kontakten:

Oft können die fehlenden (deutschen) Schriftsprachkenntnisse im Kontakt zu Ämtern, Behörden, Ärzten oder anderen Institutionen nur mit viel Engagement und Phantasie oder mit Hilfe **privater Mentoren** verheimlicht werden. Dabei berichteten nahezu alle Interviewpartner von ihren formalen Kontakten zu Ämtern, Behörden, Schulen etc. und in diesem Zusammenhang auch davon, wie diese Kontakte spezifisch erlebt werden. Anders als in den Sphären des Privaten und Beruflichen handelt es sich bei den institutionellen Kontakten häufig um unumgängliche Situationen: Anträge und Formulare ausfüllen unter der „Obhut“ zugewiesener Sachbearbeiter etwa. Fehlende oder nicht ausreichende (deutsche) Schriftsprachkenntnisse stellen insbesondere im Zusammenhang mit dem Vermittlungsauftrag der Fallmanager der ARGE ein Vermittlungshindernis dar und werden somit häufig im Zusammenhang mit der ARGE ein relevantes Thema. Aus der Perspektive der Betroffenen werden die institutionellen Kontaktsituationen vor allem durch die konkreten Ansprechpartner selbst geprägt. Die Art und Weise, wie diese Interaktionspartner/innen ihre institutionelle Rolle ausfüllen, reicht von einem zuvorkommenden, unterstützenden Stil bis zu deutlich ausgeprägtem abweisenden Verhalten. Mehr als in den anderen Kontexten berichten die Befragten von demütigenden Situationen und beschämenden Outing-Erfahrungen: Vorrangig trifft dies bei den Personengruppen zu, die sich den Kategorien „Umgeher“, „Daf-Lernerin“, „Stillschweiger“ und „Entwürdigte“ zuordnen lassen.

*Ich habe eine schlechte Erfahrung gemacht mit Arbeitsamt, als ich gesehen, äh, Antwort bekommen habe, vom Bundesamt, diese Anerkennung, dann musste ich mich bei Arge melden, beim Arbeitsamt. Dann bin ich hin gegangen, das war in Koblenz, und dann hatten sie mir ein Formular vorgelegt, ich konnte es nicht ausfüllen und ich kannte auch niemanden, der für mich übersetzt und dann der Sacharbeiter hat mich angeschrien, dass das mein Problem ist, und dann sollte ich mich um mein Problem kümmern. Ich bin dann zur Beratungsstelle von Caritas gegangen.<sup>75</sup>*

Ein weiterer Lerner berichtet:

<sup>72</sup> wD/TNA/10

<sup>73</sup> Jaja, wenn das jetzt beruflich wäre, dann muss man mit dem, mit dem, maßgebenden Chef darüber reden, das du nicht kannst. Aber wenn das jetzt privat wäre, dann würde ich jetzt sagen: „Tut mir leid, ich hab jetzt keine Lust oder ich hab es auch vergessen.“ Feierabend. Aber wenn das jetzt beruflich ist, da kommt das ja öfters vor. Weil man sonst seine Arbeit nicht mehr richtig machen kann. mD/IUS/5

Andere sprechen die eigenen Schwierigkeiten **offen** und direkt, teilweise **präventiv** an:

Ja, und dann habe ich, habe ich direkt beim Einstellungsgespräch habe ich direkt gesagt, ne, es ist nur ein Problem, ich kann nicht lesen und nicht schreiben. ja, sagt er dann, haben sie dann nicht mal so ein Kursus mitgemacht? Ja, und dann hat der mich gefragt, wo ich wohne, ich wohne in Ostheim und der - der täte er mir sagen, ja, da müssten - da müsste es doch auch so eine Schule geben, die so - so Unterrichte macht - auch für Erwachsene. da sagt ich, wenn es das gibt, dann mach ich das gerne mal mit. mD/IUS/2

<sup>74</sup> wF/LUE/93

<sup>75</sup> wF/IUE/102

*Das ist doch, das ist doch - ich meine, das ist doch heute mit Elektronik. Wenn das jeder in seinem Computer hat und das steht da drin. So, jetzt kommt der Herr Müller. Und da steht da drin, der ist Analphabet oder irgendwie so was. Ich weiß gar nicht mehr, wie das heutzutage ausgedrückt wird. So, und das steht da drin, dann darf ich doch keinen quälen oder was fragen oder jetzt zum Ausfüllen geben. Das man dass so - das kann sich keiner, glaub mir. Für mich ist das jedes Mal - das ist ja wie ein Todesurteil. Wenn ich das einem erzählen muss.<sup>76</sup>*

Für einen Teil der Befragten, die vor allem der Gruppe der „Aufrichtigen“ zugeordnet sind, ist es typisch, dass sie zunächst versuchen einen Weg zu finden, das 'Outing' zu vermeiden. Wenn sie allerdings erkennen, dass sie in der Situation nicht weiter unerkannt bleiben können, sprechen sie höflich und überzeugend über ihre eigenen Schwierigkeiten, was auch zumeist zu konstruktiven Lösungen führt. Oft wird auch geschildert, dass zunächst der Versuch unternommen wird, Formulare selber oder mittels privater Unterstützer auszufüllen. Dieses Vorgehen trifft wieder vor allem auf die 'Umgeher', 'Stillschweiger' und 'Daf-Lerner' zu. Dabei bleibt aber - vor allem bei einigen Daf-Lernern - das Gefühl zurück Fehler zu machen, dessen Konsequenzen nicht absehbar sind. Auch findet sich in diesem Zusammenhang das bereits geschilderte Verhalten, dass sich Daf-Lerner selbst die Schuld an ihren fehlenden Sprachkenntnissen zuschreiben. Bei der Gruppe, die vor allem dem Verhaltenstypus 'Durchfrager' zugeordnet sind, ist auch die Gestaltung der institutionellen Kontakte oft durch ein proaktives Vorgehen geprägt. Damit verbindet sich nicht selten die Bereitschaft, offen über die eigenen Schwierigkeiten zu sprechen. Dies trifft ebenso auf die Gruppe der 'Botschafter' zu, die gelernt haben konstruktiv und selbstbewusst schwierige Situationen zu meistern:

*Es war immer die beste Vorgehensweise, demjenigen zu sagen, seien Sie mir nicht böse, aber ich bin leicht behindert, also ich kann nit so gut Lesen und Schreiben“<sup>77</sup>*

### 3.3.2 Datenqualität

Die 137 „Fälle“ (Interviews) wurden unter Mitwirkung des Interviewers, des Transkriptors und eines internen „Fallexperten“, der das Interview erneut vorstellte, diskutiert und den oben angeführten einzelnen Kategorien zugeordnet. Um dies tun zu können, war eine integrierte Betrachtung der oben angeführten Elemente notwendig.

### 3.3.3 Lebensphase und Indikatoren gesellschaftlich-literaler Teilhabe

Im Anschluss an diesen Vorgang wurden die einzelnen Fälle auf einem Koordinatensystem abgebildet, wodurch sich visuelle Cluster gruppierten. Die **vertikale** Achse des verwendeten Koordinatensystems ist mit dem Begriff der **Lebensphase** bezeichnet, die **horizontale** Achse bildet mittels der drei **Indikatoren** Sprache, Beruf und Alltag die **gesellschaftlich literale Teilhabe** ab.

Die Lebensphase (*Beginner, etablierte Lebensmitte, Spät- und Wiedereinsteiger, (Früh-)Rentner*) ist nicht mit dem Lebensalter gleichzusetzen, sie kann demgegenüber als Kombination aus den Lern- und Lebenszielen, dem Lebensalter und dem beruflichen Status angesehen werden.

<sup>76</sup> mD/STL/39

<sup>77</sup> mD/IUS/7

Die Lebensphasen werden aufgeteilt in:

**Beginner:** Personen bis 35 Jahren, die sich in einer Art Initialphase befinden. Sie möchten sich eine Existenz aufbauen. Dies gilt auch für Personen, die erst vor kurzem nach Deutschland eingereist sind und hier neu beginnen. Personen, die dieser Lebensphase zugeordnet werden, zeichnen sich vor allem durch eigene berufliche Zielvorstellungen aus und leiten daraus sowohl Motivation als auch die Planungen der nächsten Schritte ab.

**Etablierte Lebensmitte:** Personen zwischen 30 und 60, die über eine etablierte und relativ unveränderliche Position im gesellschaftlichen Feld verfügen. Stabilität oder Etablierung korrelieren oft mit Familie, Erwerbstätigkeit oder dem Besitz bestimmter Güter (Auto, Eigenheim), aber auch mit dem Verharren in einer bestimmten Lage, zu der auch manifestierte Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit von Transferleistungen gerechnet werden können. Oft verbinden Personen, die dieser Phase zugeordnet sind, mit der eigenen Kursteilnahme nicht etwa einen Start in einen neuen Lebensabschnitt. Vielmehr versuchen sie, ihren Status Quo - insbesondere im beruflichen Bereich - abzusichern und durch die Investition in die eigene Bildung veränderten schriftsprachlichen Anforderungen zu genügen.

**Spät- und Wiedereinsteiger:** Personen zwischen 40 und 65, die nach längerer (formaler) Bildungsabstinenz wieder lernen wollen, und zwar mit dem expliziten Ziel, ihr Leben beruflich *oder* privat zu verändern. Häufig finden sich hier Frauen, die nach einer Familienphase ihren Fokus nochmals nach 'Außen' richten.

**(Früh-)Rentner:** Personen, die ohne einen beruflichen Verwendungszusammenhang lernen. Da in diese Lebensphase auch Frührentner fallen, ist eine Eingrenzung auf eine Alterskohorte empirisch unzulässig und nicht zielführend. Oft nehmen Personen in dieser Lebensphase vor allem aus sozialen Gründen (weiterhin) am Kurs teil.

Die horizontale Achsenbeschriftung „**Indikatoren gesellschaftlich- literaler Teilhabe**“ unterteilt anhand der Differenzierung Sprache, Alltag und Beruf das literale Kompetenzniveau einer Person. Als kompetent wird jemand bezeichnet, der eine aktuelle Handlungssituation auf der Basis der eigenen sprachlichen bzw. schriftsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten gestaltet.

Die Indikatoren gesellschaftlich-literaler Teilhabe werden aufgeteilt in:

**Sprachbarriere, Alltagsbarriere, Berufsbarriere:** Gemeint sind Personen, deren grundsätzliche Teilhabe aufgrund fehlender Sprachkenntnisse in der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft erschwert ist. Zugeordnet wurden alle Interviewfälle, in denen das Interview nur mit Unterstützung durch einen Dolmetscher geführt werden konnte. Da sich auch die Felder Alltag und Beruf, bezogen auf ihren literalen Aspekt, in unserer Zuordnung an der deutschen Schriftsprache orientieren, stellen sie für diesen Personenkreis ebenfalls ein Hemmnis dar, das sie nicht selbstständig überwinden können. Diese Eingrenzung ist nicht wertend, sondern folgt taxonomischen Überlegungen. So sind diesem Feld beispielsweise auch Personen zugeordnet, die zwar in beruflichen oder alltäglichen Kontexten kompetent handeln, für die Ausgestaltung dieser alltäglichen oder

beruflichen Situationen aber keine eigenen deutschen (Schrift-)sprachkenntnisse benötigen. Auch Personen, die in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind, eine hohe Vorbildung im Herkunftsland aufweisen oder auch weitere Fremdsprachen beherrschen, sind infolge mangelnder oder lückenhafter Deutschkenntnisse in Deutschland diesem Feld zugeordnet. Ihre gesellschaftliche Teilhabe, so die Unterstellung, kann nur eingeschränkt realisiert werden. Die getroffene Zuordnung bezieht sich durchgängig auf die aktuelle Situation zum Zeitpunkt des Interviews.

**Sprachkompetenz, Alltagsbarriere, Berufsbarriere:** Hierzu zählen Personen mit deutschen Sprachkenntnissen, die jedoch literale Anforderungen sowohl im alltäglichen als auch im beruflichen Kontext nicht situativ und eigenständig bewältigen können. Um zwischen Alltagsbarriere und Alltagskompetenz unterscheiden zu können, wurden drei Momente des literal geprägten Alltagsleben herausgegriffen. Als „kompetent“ deklariert wurde eine Person, wenn die eigenen schriftsprachlichen Kenntnisse ausreichten, um

- konkrete Kontakte mit Ämtern zu gestalten
- sich aufgrund schriftlicher Medien zu informieren
- die eigene Mobilität zu ermöglichen.

Konnte die Person zwei dieser drei Felder selbstständig gestalten, galt sie als 'kompetent'. Bei der Zuordnung wurden immer die aktuelle Handlungssituation als Ausgangspunkt genommen. Beispielsweise konnte einer der Befragten seinen Wohnungsgeldantrag nicht direkt im Amt ausfüllen, war jedoch in der Lage, den kopierten Antrag vom Vorjahr zuhause langsam abzuschreiben. Diese Umgehungsstrategie kann sowohl als „kompetent“ wie auch als „inkompetent“ ausgelegt werden. Aus diesem Grund wurde das Zuordnungskriterium auf die eigenständige Bewältigung der aktuellen Handlungssituation verschärft, und folglich wurde diese Person dem Feld Alltagsbarriere zugeordnet. Diese Eingrenzung beinhaltet weder eine Bewertung von Personen noch ihrer – z.T. durchaus zielführenden – Strategien, sondern erlaubt ein plausibles, empirisch nachvollziehbares Zuordnungsverfahren. Innerhalb der Berufswelt werden Personen als „kompetent“ deklariert, wenn die schriftsprachlichen Kenntnisse als ausreichend einzuschätzen sind, um eine ähnliche Arbeit als die aktuell ausgeführte auszuüben. Nicht persönliche Beziehungen oder das Auswendiglernen von Arbeitsschritten und –anweisungen stellt die berufliche Kompetenz sicher, sondern der Vorrat an transfertauglichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

**Sprachkompetenz, Alltagskompetenz, Berufsbarriere:** Personen mit deutschen Sprachkenntnissen, die den eigenen Alltag auch bezüglich literaler Anforderungen selbstständig gestalten. Sich verändernde berufliche Anforderungen und Situationen, die im Zusammenhang mit schriftsprachlichen Anforderungen stehen, werden jedoch nicht bewältigt. So konnte beispielsweise eine der Befragten jahrelang eine Maschine bedienen und die damit verbundenen schriftlichen Anweisungen routiniert erfüllen. Dabei überkam sie jedoch regelrechte Panik, wenn sie sich ausmalte, an eine andere Maschine versetzt zu werden und sich dort mit neuen schriftlichen Anforderungen konfrontiert zu sehen.

**Sprachkompetenz, Alltagskompetenz, Berufskompetenz:** Personen mit deutschen Sprachkenntnissen, die alltägliche und berufliche literale Anforderungen selbstständig bewältigen können. Personen die sich in diesem Kompetenzfeld befinden, können relativ gut Lesen und Schreiben. Einige lernen auch bereits seit einigen Jahren und befassen sich aktuell etwa mit Rechtschreibung oder grammatikalischen Regeln. Die eigenen schriftsprachlichen Kenntnisse reichen aus, um sowohl alltägliche schriftliche Angelegenheiten zu erledigen, als auch flexibel auf berufliche (schriftsprachliche) Anforderungen reagieren zu können.

Die Positionierung der einzelnen Fälle innerhalb des Koordinatensystems erfolgte anhand einer Zuordnung zur jeweiligen Lebensphase sowie zu den definierten Kompetenzfeldern. Dabei wurde jeweils geprüft, ob die Bereiche Sprache, Alltag und Beruf eher durch Barrieren gekennzeichnet waren oder ob darin deutliche Indizien für Kompetenz(en) vorlagen.

Dem geschilderten Verfahren verdankt sich das folgende, typologisch aufgefächerte Schaubild:

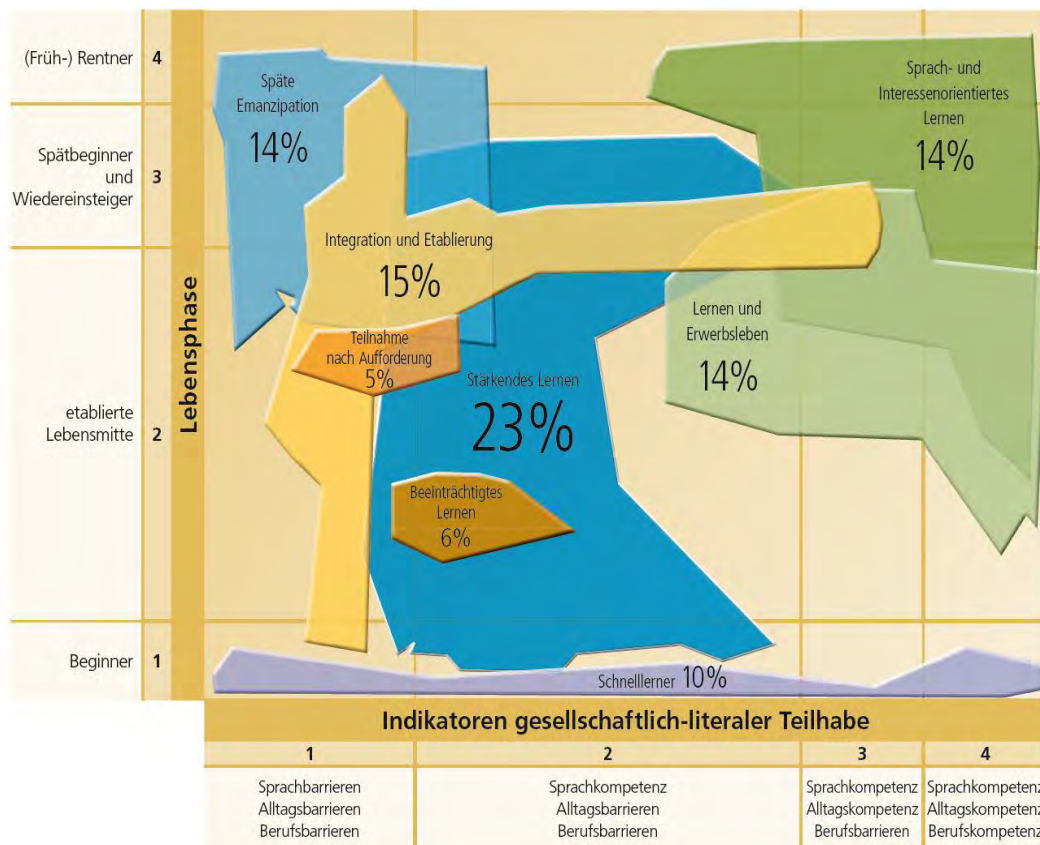


Abbildung 3: Teilnehmertypen der Grundbildung

- **Stärkendes Lernen (23%)**
  - Deutsch- und fremdsprachige Menschen im erwerbsfähigen Alter
  - Verunsicherte Lernidentität
  - Motivation: Eigenständige Gestaltung des Alltags

- **Integration und Etablierung (15%)**
  - Männer und Frauen mit Zuwanderungsgeschichte im erwerbsfähigen Alter
  - Geringe gesellschaftliche Teilhabe aufgrund von Sprachbarrieren
  - Motivation: Etablierung in der deutschen Gesellschaft
  
- **Späte Emanzipation (14%)**
  - Frauen (über 50 Jahre) mit Zuwanderungsgeschichte
  - Lange Aufenthaltsdauer in Deutschland
  - Motivation: Unabhängigkeit von privaten Helfern
  
- **Lernen und Erwerbsleben (14%)**
  - Deutsch- und fremdsprachige Menschen im erwerbsfähigen Alter
  - Oft fortgeschrittene literale Kenntnisse und Berufserfahrung
  - Motivation: Berufliche Etablierung
  
- **Sprach- und interessenorientiertes Lernen (14%)**
  - Deutsch- und fremdsprachige Menschen im mittleren bis späten Erwachsenenalter
  - Häufig fortgeschrittene Kursteilnahme ohne beruflichen Verwendungszusammenhang
  - Motivation: Kreative Entfaltung, linguistisches Interesse und soziale Kontakte
  
- **Schnellerner (10%)**
  - Deutsch- und fremdsprachige Menschen unter 35 Jahre
  - Oft vorhandene Vorbildung und hohe Lernbereitschaft
  - Motivation: Aufbau einer beruflichen Laufbahn
  
- **Beeinträchtigtes Lernen (6%)**
  - Deutsch- und fremdsprachige Menschen mit Lernschwierigkeiten
  - Häufig dauerhafte Kursteilnahme
  - Motivation: Eigenständige Gestaltung des Alltags
  
- **Teilnahme nach Aufforderung (5%)**
  - Deutsch- und fremdsprachige Menschen im erwerbsfähigen Alter
  - Teilnahme aufgrund externer Kurszuweisung
  - Motivation: Keine explizite Lernmotivation

### 3.3.4 Beschreibung der Teilnehmertypen der Grundbildung

#### 3.3.4.1 Stärkendes Lernen

Insgesamt 23% der befragten Personen können der Gruppe „Stärkendes Lernen“ zugerechnet werden. Die Bezeichnung „Stärkendes Lernen“ bezieht sich auf das Merkmal, dass in dieser Gruppe Menschen zusammengefasst sind, die in kompensatorischer Hinsicht grundlegende schriftsprachliche Kenntnisse erwerben wollen. Hinzu tritt das Merkmal, dass bei vielen Teilnehmer/innen neben dem Schriftspracherwerb ein Bedarf an persönlichkeitsstärkenden Hilfen vorhanden ist. Die Dozent/innen stellen sich auf diesen Umstand ein und praktizieren einen bewusst fördernden und unterstützenden Lehrstil, der sich gezielt dem individuellen Lerner zuwendet. Die Teilnehmer/innen des „Stärkenden Lernens“ nehmen vor allen an den Kursen des Einsteigerniveaus an den Volkshochschulen teil.

##### **Kurzbeschreibung und statistische Zusammensetzung:**

Den größten Anteil der Gruppe des Stärkenden Lernens nehmen deutschsprachige Lerner/innen ein (63% deutschsprachige sowie 27 % fremdsprachige Lerner/innen). Insgesamt überwiegt die Lebensphase der „Etablierten“, d.h. die Kursteilnahme wird seitens der Lerner/innen nicht zum Zweck einer Veränderung der gesellschaftlichen oder beruflichen Position eingesetzt (42%). Knapp jeder fünfte ist unter 35 Jahren und der Lebensphase der „Beginner“ zuzuordnen; 39% nehmen als „Spät- und Wiedereinsteiger/innen“ erneut am Kursgeschehen teil und verbinden mit dem Kurs den Wunsch, sich im beruflichen und gesellschaftlichen Feld anders zu positionieren. In die Gruppe der „(Früh-) Rentner“ fällt keiner der Fälle, was daran liegt, dass die „(Früh-)Rentner“ aufgrund der Freiwilligkeit und des Vorherrschens privater Motive dem Typus der „Interessens- und (schrift-)spracherwerbsorientierten Lernens“ zugeordnet wurden. Dies schließt nicht aus, dass diese Personengruppe dem gleichen Kurs angehören wie die anderen Teilnehmer/innen des „Stärkenden Lernens“. Männer und Frauen sind in diesem Typus gleichermaßen verteilt.

#### 3.3.4.1.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „Stärkendes Lernen“

##### **Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?**

- Negative Erfahrungen während der Schulzeit (Verhalten der Lehrer/innen und Mitschüler/innen)
- Vorurteile über das Lernen von Erwachsenen

- Kosten des Kurses
- Stellenweise fehlendes Selbstbewusstsein, insbesondere in Bezug auf die eigene Lernidentität
- Familiäre Situation

#### **Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?**

- Offen für variable Lernthematiken
- Verfügbare Zeit
- Begeisterungsfähigkeit für eigene Lernfortschritte
- Offen für computergestütztes Lernen
- Starkes Vertrauen in den/die Dozent/in
- stw. mobiles Verhalten

#### **Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?**

- Neue Lerner/innen können speziell in Amtssituationen (Jobbörse, Arge, Sozialamt) gewonnen werden
- Kostenlose Anzeigenblätter („Wochenspiegel“) können als Werbeträger fungieren
- Anknüpfungsorte für die Ansprache in den alltäglichen Lebenswelten (Einkaufen, Arzt,...) der Menschen suchen
- Es werden konkrete (Lern-)biographische Fallbeispiele als Werbung gewünscht
- Konkrete Anwendungssituationen können als Motivation zum Kursbesuch dienen
- Die ersten Kontakte müssen sensibel gestaltet werden

#### **Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**

##### **Rahmenbedingungen**

- Angebote sind den ganzen Tag über möglich
- Feste Ansprechpartner/innen
- Bekannte Räumlichkeiten
- 2-3 wöchentliche Termine

##### **Inhalte und Methoden**

- Meta-Themen wie Lern- oder Memotechniken, Biographiearbeit oder Integration von Lernphasen in den privaten Alltag
- Selbstbestimmte Dokumentation der eigenen Lernfortschritte ermöglichen (Portfolio)
- Allgemeine Kompetenzen wie Rechnen oder allgemeines Weltwissen
- Stärkung des Selbst- und Lernbewusstseins



- ggf. Lernpatenschaften; Exkursionen, Lernparcours, Projektbezogenes Lernen

### 3.3.4.2 Integration und Etablierung

Diese Gruppe bilden Männer und Frauen im erwerbsfähigen Alter mit Zuwanderungsgeschichte, die nicht in Deutschland zur Schule gegangen sind. Geringe gesellschaftliche Teilhabe und der Wunsch nach Etablierung in der deutschen Gesellschaft sind zentrale Merkmale, die diese Gruppe beschreiben. Meistens verfügen die Personen dieser Gruppe über niedrige oder mittlere formale Bildungsabschlüsse. Ein hoher Anteil von Beziehern von Transferleistungen charakterisiert des Weiteren diese Gruppe. Berufliche Chancen sind sehr eingeschränkt aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, nicht vorhandener oder geringer (bzw. in Deutschland nicht anerkannter) formaler Bildungsabschlüsse. Eine vorherige Kursteilnahme kam in vielen Fällen aufgrund des unsicheren Aufenthaltsstatus nicht zustande. Das Erlernen der deutschen Schriftsprachkenntnisse wird in der Regel als Voraussetzung betrachtet, um den Status quo zu sichern und sich in der deutschen Gesellschaft zu etablieren. Die Vertreter dieser Gruppe nehmen überwiegend an den Integrationskursen der VHS teil. Die Kenntnis über vorhandene Angebote im Grundbildungsbereich ist gering. Der Besuch von Alphabetisierungskursen wurde meistens über die ARGE oder das BAMF vermittelt. Von Bedeutung ist vor allem die Vermittlung konkreter sprachlicher Kompetenzen für den (Berufs-)Alltag. In Bezug auf Ambiente und Räumlichkeit von Veranstaltungen äußerte diese Gruppe geringe Ansprüche. Dem kompetenten Dozenten wird hingegen eine hohe Bedeutung beigemessen.

#### **Beschreibung und statistische Zusammensetzung:**

Die Gruppe „Integration und Etablierung“ erfasst Personen im erwerbsfähigen Alter mit Zuwanderungsgeschichte. Die Anzahl der Vertreter dieser Gruppe beträgt 15% unseres Befragungspanels. Die Verteilung der Geschlechter ist in dieser Gruppe ungefähr gleich: 12 Frauen und 8 Männer. Die Altersspanne erstreckt sich von 29 bis 57 Jahre, das durchschnittliche Alter liegt bei 41 Jahren. Die Lebensphase umfasst somit alle vier Bereiche, jedoch befinden sich die meisten Vertreter dieser Gruppe in den Lebensphasen der etablierten Lebensmitte (Lebensphase 2) und der Spät-Beginner und Wiedereinsteiger (Lebensphase 3). Die familiäre Situation dieser Gruppe ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: 70% der Befragten leben in einer festen Partnerschaft. Die meisten Personen dieser Gruppe haben Kinder (75%), fast die Hälfte der Kinder befindet sich im Vorschul- oder Schulalter. Hinsichtlich der formalen Bildungsabschlüsse dieser Gruppe lässt sich feststellen, dass 70% der Vertreter dieser Gruppe ihren eigenen Angaben zufolge eine Schule besucht haben, jedoch liegen ihre Abschlüsse mehrheitlich unter dem Hauptschulabschluss: 5 Personen haben nur eine Grundschule besucht, eine Person hat einen mittleren Schulabschluss, und eine Person gab an, die Schule nur unregelmäßig besucht zu haben. Nur eine Person dieser Gruppe verfügt über einen akademischen Abschluss. Etwa die Hälfte der Befragten kann eine berufliche Ausbildung aufweisen. Diese beruflichen Abschlüsse wurden in den Herkunftsländer erworben und liegen zum großen Teil im handwerklichen Bereich: Näherin, Teppichknüpferin, Schneiderin, Elektrotechniker, Schneider, etc. Die restlichen Personen erklären, keine be-

rufliche Ausbildung erhalten zu haben.

Die aktuelle berufliche Situation ist bei den meisten Vertretern dieser Gruppe durch Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Lediglich drei Personen gehen einer im Dienstleistungsbereich angesiedelten beruflichen Tätigkeit nach (Reinigungskraft, Autowäscher, Hausmeister bei McDonalds). Ungefähr 50% der Befragten beziehen eine Transferleistung. Die Personen mit höheren Bildungsabschlüssen waren in ihren Herkunftsländern in der Regel gesellschaftlich und beruflich besser positioniert. 2 Personen dieser Gruppe haben in Deutschland selbstständig gearbeitet, viele haben bereits zahlreiche Arbeitserfahrungen sowohl in Deutschland als auch in ihren Herkunftsländern gesammelt (überwiegend im Niedriglohnssektor). Die Herkunftsländer sind weit gestreut, die Angaben dazu verteilen sich folgendermaßen: 25% der Befragten stammen aus dem Iran und 20% aus der Türkei. Weitere Herkunftsländer sind: Algerien, Nigeria, Senegal, Kosovo, Pakistan, Bosnien, Kenia, Afghanistan, Irak. Als Grund der Einreise wurde in der Hälfte der Fälle 'politische Verfolgung' angeführt, die andere Hälfte gab 'Heirat' als Begründung an. Nur einer der Befragten dieser Gruppe ist eingebürgert. Der Aufenthaltsstatus von 6 Probanden ist gesichert, sie verfügen über eine unbefristete Niederlassungserlaubnis. 40% der Befragten besitzen eine befristete Aufenthaltserlaubnis oder eine Duldung. Von 5 Befragten liegen keine Angaben zu ihrem aktuellen Aufenthaltsstatus vor. Betrachtet man die Aufenthaltsdauer der Gruppe, so erkennt man, dass mehr als die Hälfte (65%) eine Aufenthaltsdauer zwischen 9 und 28 Jahren aufweisen. Die restlichen Personen leben seit mehr als 2 Jahren in Deutschland. Nichtsdestotrotz verfügen die meisten Personen über geringe Deutschkenntnisse, was ein erhebliches Hindernis in Bezug auf alltägliche und berufliche Anforderungen darstellt. Demzufolge wurden die meisten Probanden dem Feld 'Sprachbarriere, Alltagsbarriere, Berufsbarriere' zugeordnet. Nur ein geringer Teil der Befragten konnte dem 2. (Sprachkompetenz, Alltagsbarriere, Berufsbarriere) und dem 3. Feld (Sprachkompetenz, Alltagskompetenz, Berufsbarriere) zugeordnet werden.

### **3.3.4.2.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „Integration und Etablierung“**

#### **Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?**

- Unsicherer Aufenthaltsstatus
- Fehlende deutsche Sprachkenntnisse
- Geringe Zukunftsperspektiven
- Informationsdefizite
- Familiäre Situation, insbesondere Kinder
- Erwerbstätigkeit
- Gesundheitliche Einschränkung
- Keine passenden Lernangebote
- Teilweise traumatische Lebenserfahrungen
- Keine Bildungserfahrung in Deutschland

- Finanzielle Schwierigkeiten

### **Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?**

- Gesetzlicher Anspruch aufgrund der Integrationskursverordnung
- Gesteuerter Zugang durch Kontakt mit Behörden
- Fremdsprachenkenntnisse
- Oft alphabetisiert in der Muttersprache
- Offen für computergestütztes Lernen
- mobiles Verhalten
- Wunsch nach Etablierung/Einbürgerung in der deutschen Gesellschaft
- Mediennutzung, vor allem TV

### **Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?**

- Neue Lerner/innen können speziell in Amtssituationen (Jobbörse, Arge, Sozialamt, Ausländerbehörde) gewonnen werden
- muttersprachliche Informationen über Grundbildung im Fernsehen, Internet und Zeitung
- Einbindung relevanter Schlüsselfiguren und Einrichtungen (Stadtteilmütter, Familienzentren, Migrationserstberatungsstellen, Ärzte...)

### **Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**

#### **Rahmenbedingungen**

- Vormittagsangebote werden bevorzugt
- Feste Ansprechpartner/innen
- mind. 3 mal wöchentliche Termine
- Sprach- und Berufskombinierte Lernkonzeptionen
- Einbindung von sozialpädagogischen Fachkräften, Mentoren

#### **Inhalte und Methoden**

- Konversationsübungen
- Lerntechniken
- Einsatz von Medien (Vokabellernprogramme, Hörübungen etc.)
- ggf. Lernpatenschaften und Lerntandems innerhalb der Gruppen
- Exkursionen
- Grammatik

- Lebensweltorientierte und erwachsenengerechte Inhalte

### 3.3.4.3 Späte Emanzipation

Insgesamt 14% der befragten Personen können der Gruppe „Späte Emanzipation“ zugerechnet werden. Die Bezeichnung „Späte Emanzipation“ bezieht sich einerseits auf den Sachverhalt, dass sich in dieser Gruppe Frauen befinden, die in einem späten Lebensabschnitt beginnen, grundlegende deutsche Sprach- und Schriftsprachkenntnisse erwerben zu wollen. Hinzu tritt das weitere Merkmal, dass mit dem Erlernen der deutschen Schriftsprache die Chance zur eigenen Unabhängigkeit verknüpft ist und so ein selbstständiges Agieren vor allem in alltäglichen Kontexten möglich wird. In dieser Gruppe befinden sich ausschließlich weibliche Personen mit Zuwanderungsgeschichte. Die Teilnehmerinnen nehmen vor allem an niederschweligen, häufig auch im eigenen Sozialraum angesiedelten Kursangeboten teil.

#### **Kurzbeschreibung und statistische Zusammensetzung:**

Die Gruppe „Späte Emanzipation“ besteht zu 100% aus weiblichen Personen mit Zuwanderungsgeschichte. Bezogen auf die Lebensphase lassen sich die Teilnehmerinnen der Phase 2 (etablierte Lebensmitte), der Phase 3 (Spätbeginnerinnen) oder Phase 4 ((Früh-)Rentnerinnen) zuordnen. Das durchschnittliche Alter beträgt 55,1 Jahre. Alle Frauen haben Kinder (Mittelwert 3,74). In dieser Gruppe finden sich viele Vertreterinnen aus den ehemaligen Anwerberstaaten der Arbeitsmigration, darunter an erster Stelle die Türkei. Bezüglich der drei Indikatoren (deutsche) Sprache, Alltagsbewältigung und Beruf zur Bestimmung der gesellschaftlich-literalen Teilhabe finden sich die Vertreterinnen dieser Gruppe entweder im Feld Sprachbarriere, Alltagsbarriere, Berufsbarriere oder in der Kategorie Sprachkompetenz, Alltagsbarriere und Berufsbarriere wieder. Dies bedeutet, dass ein Teil der Frauen, trotz jahrelangen Aufenthalts in Deutschland<sup>78</sup>, häufig nur geringe deutsche Sprachkenntnisse besitzen und dementsprechend auch in den beiden anderen Bereichen (Alltag/Beruf) auf zahlreiche Hindernisse stoßen. Dabei bedauern viele der Frauen aus ihrer jetzigen Perspektive, dass sie wenig Kontakt zu Deutschen hatten und nur geringe deutsche Sprachkenntnisse vorweisen. Knapp die Hälfte haben im Herkunftsland eine Schule besucht, wobei nur in zwei Fällen der Schulbesuch über die Grundschule hinausging. Dabei liegt der Schulbesuch häufig fast 40 Jahre zurück. In Deutschland ist niemand aus dieser Gruppe zur Schule gegangen. Der Aufenthaltsstatus in Deutschland ist bei allen Vertreterinnen dieser Gruppe längerfristig gesichert (unbefristete Niederlassungserlaubnis, deutsche Staatsbürgerschaft). Alle Frauen sind verheiratet. Häufig waren die Ehemänner und die eigenen Kinder für die Regelung der 'Aussenkontakte' in Deutschland zuständig.

Die aktuelle Lebensphase ist oft aktuell dadurch gekennzeichnet, dass die eigenen Kinder zwecks Familiengründung die Herkunftsfamilie verlassen und die Ehemänner verrentet und teilweise auch erkrankt oder bereits verstorben sind. So brechen gewohnte Helferstrukturen weg, und es besteht nun die Notwendigkeit,

---

<sup>78</sup> Die kürzeste Aufenthaltsdauer in dieser Gruppe beträgt 9 Jahre, die längste 43 Jahre. Der größte Teil der Frauen lebt über 20 Jahre in Deutschland.

Deutsch sprechen, verstehen, lesen und schreiben zu lernen, um eigenständig den Alltag in Deutschland bewältigen zu können.

Einige der Frauen haben in Deutschland gearbeitet (insgesamt 4 Personen von 19). Dabei handelte es sich entweder um Putztätigkeit im privaten oder gewerblichen Bereich oder, wie in einem Fall, um eine Tätigkeit als Tagesmutter.

### **3.3.4.3.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „späte Emanzipation“**

#### **Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?**

- Fehlende Kenntnisse der Angebote aufgrund geringer Nutzung schriftlicher Informationsmedien
- Kosten bzw. Angst vor Kosten (Kurskosten, Fahrtkosten, Lehrmaterialien)
- Immobilität
- Krankheiten (auch von Familienangehörigen)
- Selbstzuschreibungen wie etwa „Zu alt zum Lernen“ oder „zu dumm“
- Durch die Einbindung in häusliche und familiäre Lebensbezüge wenig Konfrontation mit „Neuem“ oder „Fremdem“ als potentielle Lernherausforderungen
- Aufgrund der jahrelangen Vision einer Rückkehr in das Heimatland wenig aktive Integrationsschritte
- Fehlende niederschwellige Kursangebote
- (teilweise) fehlender Rechtsanspruch

#### **Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?**

- Zeit
- Sehr konkrete Lernanlässe bzw. Lernnotwendigkeiten
- Spezifische Lerninteressen
- Gesicherter Status in Deutschland
- Kenntnisse des Sozialraums (angstfrei) und der Bewohner/innen
- Zuverlässige und konstante Teilnahme
- Lernen zusammen mit Gleichgesinnten aus anderen alltäglichen Kontexten
- Hohe Motivation und Spaß an Gruppenprozessen

#### **Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?**

- Bildung muss in den Sozialraum kommen und nicht umgekehrt
- Werbung/Ansprache über Mundpropaganda
- Anknüpfungsorte für die Ansprache in den alltäglichen Lebenswelten (Einkaufen, Arzt,...) der Menschen suchen
- Konkrete Lernanlässe der Frauen müssen aufgegriffen werden

- Zusammenarbeit mit relevanten, der Zielgruppe bekannten örtlichen Schlüsselfiguren

### **Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**

#### **Rahmenbedingungen**

- Eher Vormittagsangebote
- Feste Ansprechpartner/innen
- Bekannte Räumlichkeiten
- 2-3 wöchentliche Termine
- Außerschulische und außerhäusliche, zusätzliche Lern- und Austauschorte

#### **Inhalte und Methoden**

- Alltagskommunikation auf deutsch üben
- Spielerisches Lernen (auch mit Wettbewerbscharakter)
- Theaterpädagogische Instrumente (emanzipatorische Theaterarbeit/Augusto Boal) nutzen
- Bewegungsspiele
- Selbstbestimmte Dokumentation der eigenen Lernfortschritte ermöglichen (Portfolio)
- Thematische Orientierung an spezifischen Lernmotiven (Gesundheit, Behörden, Bankgeschäfte)
- Visualisierungen und farbliche Strukturierungen
- Gedächtnistrainingsübungen
- Eigene Materialerstellung
- Transferhausaufgaben
- Unterstützung bei der Entwicklung individueller Lernstrategien

### **3.3.4.4 Lernen und Erwerbsleben**

Die Gruppe „Lernen und Erwerbsleben“ setzt sich aus deutsch- und fremdsprachigen Personen im erwerbsfähigen Alter zusammen und macht insgesamt 14% der Befragungsgesamtheit aus. Alle Personen verfügen über Berufserfahrung und haben zumeist auch literale Grundkenntnisse. Die Teilnahme an Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen steht bei dieser Gruppe in engem Verwendungszusammenhang mit der eigenen beruflichen Perspektive. Dabei geht es sowohl um den Erhalt des bereits erreichten beruflichen Status als auch um die Erhöhung der Chancen einen (anderen) Arbeitsplatz zu finden.

#### **Kurzbeschreibung und statistische Zusammensetzung:**

Die Gruppe Lernen und Erwerbsleben setzt sich zu 65% aus Menschen zusammen, die einen Alphabetisierungskurs für Deutschsprachige besuchen und zu 35 % aus Personen, die an einem Kurs für fremdsprachige Lerner/innen teilnehmen. Die Herkunftsländer der befragten Personen mit Zuwanderungsgeschichte sind sehr unterschiedlich. Vertreten sind Jamaika, Afghanistan, Eritrea, Türkei, Ghana, Serbien und Indien. Alle

Personen mit Zuwanderungsgeschichte verfügen über deutsche Sprachkenntnisse und einen zumeist längerfristig gesicherten Aufenthaltsstatus in Deutschland.<sup>79</sup> Das Durchschnittsalter der Menschen aus der Gruppe Lernen und Erwerbsleben beträgt 46 Jahre. Die jüngste Person ist 35, die älteste 63 Jahre alt. 11 der insgesamt 19 Personen sind weiblich, acht männlich. Über 78% der Personen sind verheiratet und haben Kinder zwischen einem und sechs Jahren. Rund 70% sind aktuell erwerbstätig, 30% erhalten Transferleistungen, stehen aber noch in einem aktiven Kontakt zur Arbeitswelt. Eine zentrale Motivation für die Bildungsteilnahme ist die bereits gemachte oder befürchtete Erfahrung, den veränderten beruflichen Anforderungen nicht mehr zu genügen und die Arbeit zu verlieren. Keine Person dieser Gruppe hat eine in Deutschland formal anerkannte abgeschlossene Berufsausbildung. Bis auf wenige Ausnahmen sind die Tätigkeitsbereiche im Niedriglohnsektor angesiedelt. Typische Bereiche sind Verpackungs- und Fließbandarbeit in der Fabrik, Lagertätigkeiten, Küchenhilfe in unterschiedlichen Einrichtungen, Reinigungsarbeiten, Aushilfstätigkeiten in der Gastronomie oder Abbrucharbeiten im Baubereich. Vier Personen arbeiten im handwerklichen Bereich gemeinsam mit Familienmitgliedern, beispielsweise als selbstständiger Zaunbauer. Einige beziehen als sogenannte 'Aufstocker' zusätzlich Transferleistungen. Eine Person dieser Gruppe befindet sich in einer Beschäftigungsförderungsmaßnahme. Alle Personen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, haben eine Schule besucht, wobei die Förderschule die häufigste Schulform war. Eine Person besuchte eine Hauptschule, eine andere eine Gesamtschule. Zwei Personen haben nach dem Schulabschluss eine berufsvorbereitende Maßnahme durchlaufen. Bei den Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ist das Bild heterogener: Einige haben in ihren Herkunftsländern keine Schule besucht, andere die Grundschule, die Sekundarstufe oder - wie in zwei Fällen berichtet - eine High School abgeschlossen bzw. einen dem Abitur vergleichbaren Abschluss erworben. Auffallend ist, dass alle Personen mit Zuwanderungsgeschichte - vor allem mündlich- mindestens drei Sprachen beherrschen. Insgesamt verfügen 63% der Menschen aus der Gruppe Lernen und Erwerbsleben über Lesekompetenzen in der Muttersprache, etwas über 45% der Befragten verfügen über einfache Schreibkompetenzen. Viele der deutschsprachigen Probanden gehören zu der Gruppe der sogenannten funktionalen Analphabeten. Insgesamt berichten die Interviewpartner, dass das Lesen leichter falle als das Schreiben.

#### **3.3.4.4.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „Lernen und Erwerbsleben“**

##### **Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?**

- Scham
- eigene Erwerbstätigkeit
- wenig Zeit
- Kurskosten

---

<sup>79</sup> Eine Person ist erst seit 2009 in Deutschland, verfügt über einen High School Abschluss und englische Sprachkenntnisse. Trotz kurzem Aufenthalt konnte sie sich auf deutsch mit einigen Schwierigkeiten verständlich machen, das Interview wurde aber hauptsächlich auf englisch geführt.

- negative Schulerfahrungen (bei Deutschsprachigen)
- keine passenden Kursangebote (bei Fremdsprachigen)
- teilweise schwierige Lebenslagen (z.B. Schulden, familiäre Belastungen..)

#### **Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?**

- Freiwilligkeit
- Medienkompetenz
- Interesse an Allgemeinbildung
- berufliche Verwertungsinteressen
- hohe Eigeninitiative
- Einsicht in den Nutzen/Wert von Bildung
- teilweise finanzielle Mittel
- formale Bildungserfahrungen
- eigene Lernstrategien
- Mobilität

#### **Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?**

- Arbeitsplatzbegleitende/betriebliche Grundbildungsangebote
- Bildungsangebote mit anderen relevanten Themen verknüpfen (Umgang mit dem Computer, Deutsch für Verhandlungen, Verträge kontrollieren....)
- Kombinierte berufliche (Aus-)bildungs und Grundbildungsangebote
- TV-Werbung, Talkshows und Dokumentarfilme
- ALFA-Telefon
- Einbindung Lokaler Medien (Center TV, Kölnradio, Stadtanzeiger...)
- Einbindung von Arbeitgebern, Firmen und Zeitarbeitsfirmen
- hohe Sensibilität in Beratungssituation

#### **Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**

##### **Rahmenbedingungen**

- Eher Abendkurse (bei klassischen Kursangeboten)
- Betriebliche Bildungsangebote
- 2-4 wöchentliche Termine
- Geschützte Lernsituation

##### **Inhalte und Methoden**



- Inhalte orientieren sich an einem erweiterten Grundbildungsbegriff (Lesen, Grammatik, Rechnen, Allgemeinbildung, Medienkompetenz, Geschichte, Philosophie...)
- Inhalte mit konkreter berufliche Verwertbarkeit
- Einsatz von Medien (computergestütztes Lernen)
- Chatten, Email, Internet
- Grammatik, Rechtschreibung, Fremdwörter
- selbstständiges Arbeiten / Gruppenarbeiten

### 3.3.4.5 Sprach- und Interessenorientiertes Lernen

In dieser Gruppe sind sowohl deutschsprachige als auch fremdsprachige Menschen im mittleren bis späten Erwachsenenalter vertreten. Charakteristisch für diesen Lerntypus ist eine häufig fortgeschrittene Kursteilnahme ohne beruflichen Verwendungszusammenhang. Kreative Entfaltung, linguistisches Interesse und soziale Kontakte werden oft als Motivationsfaktoren thematisiert. Ein weiteres wichtiges Merkmal dieses Typus ist die Freiwilligkeit der Teilnahme.

#### **Kurzbeschreibung und statistische Zusammensetzung:**

In diesem Teilnehmertypus sind sowohl deutschsprachige als auch fremdsprachige Personen vertreten, wobei der Anteil der deutschsprachigen Personen deutlich überrepräsentiert ist (84 Prozent sind deutschsprachig und 16 Prozent sind fremdsprachig). Alle fremdsprachigen Probanden leben bereits seit mehr als zehn Jahren in Deutschland. Das Durchschnittsalter der Personen dieses Typus liegt bei 54 Jahren. Die älteste Person dieser Gruppe ist 72 Jahre alt. Der Anteil der männlichen Befragten ist höher und liegt bei 68%. Die aktuelle Lebenssituation dieser Personen zeichnet sich dadurch aus, dass rund die Hälfte der Personen in einer festen Beziehung lebt. Etwas mehr als 50 Prozent der Personen haben Kinder, wobei diese zumeist älter sind. Bis auf eine Ausnahme haben alle Personen eine Schule besucht, etwa die Hälfte davon war auf der Sonderschule. Zwei Personen mit Migrationshintergrund haben einen Hochschulabschluss in ihren Herkunftsländern erworben. Die meisten Personen können trotz oft jahrelanger Erwerbstätigkeit keine formale berufliche Ausbildung vorweisen. Ungefähr ein Drittel der Befragten bezieht eine Transferleistung, 10 Prozent sind Rentner und 1 Person befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Beschäftigungsförderungsmaßnahme. Die restlichen Personen sind aktuell berufstätig, genannt wurden hier folgende Berufsbezeichnungen: Vorarbeiter bei einem Altpapierhändler, Verkäuferin, Briefbote bei Jugendhilfe, Landschaftspfleger, Landschaftsgärtner und Schneiderin. In Bezug auf die Felder Sprache Alltag und Beruf wurden die Personen dieser Gruppe vor allem dem Feld 3 oder 4 zugeordnet. Dies bedeutet, dass sie einen relativ sicheren Umgang mit der deutschen Schriftsprache aufweisen. Ein wesentliches Merkmal dieser Gruppe ist die Dauer der Kursteilnahme, die sich oft über mehrere Jahre hinweg erstreckt. Mitunter ist sie aus unterschiedlichen Gründen unterbrochen (Kosten, Vereinbarkeit von Beruf und Bildung, Krankheiten, etc.) und später wieder aufgenommen worden. Oft

wird der gleiche Kurs besucht, weil die Bindung an den Dozenten und in einigen Fällen an andere Kursteilnehmer sehr stark ist. Nur ein geringer Teil der Befragten hat zum Zeitpunkt der Befragung erstmalig an einem Grundbildungskurs teilgenommen. Ein weiteres wichtiges Merkmal von Vertretern dieser Gruppe ist die hohe Lernmotivation und das Interesse, den eigenen Wissenshorizont erweitern zu wollen. Dabei gehen die Lerninteressen dieser Menschen weit über die Grenzen des Lesen-und-Schreiben-Könnens hinaus und umfassen neben allgemeinen linguistischen Interessen auch andere Wissensgebiete. Die Selbstwahrnehmung der Menschen in dieser Gruppe ist vergleichsweise positiv, meistens werden eigene Lernkompetenzen als gut bis sehr gut eingeschätzt. Zwar werden von einigen Befragten negative Selbstzuschreibungen in Bezug auf das eigene Lernvermögen artikuliert, aber auch in solchen Fällen werden oft die Ursachen dafür in externen Bedingungen gesucht.

### **3.3.4.5.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „Sprach- und Interessenorientiertes Lernen“**

Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?

- Eigene gesundheitliche Einschränkungen
- Pflege der Familienangehörigen
- zu niedriges bzw. nicht erwachsenengerechtes Niveau
- teilweise Immobilität
- keine berufliche Verwertbarkeit

Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?

- Freiwilligkeit
- Lust am Lernen
- Interesse an persönlicher Weiterentwicklung und Allgemeinbildung
- hohe Eigeninitiative
- oft etablierte Lebenssituation
- Teilweise linguistisches Interesse
- Ehrenamtliches Engagement/Einbindung im Sozialraum
- Zeit

Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?

- Zertifizierte Abschlüsse/Urkunden und Teilnahmenachweise anbieten
- Gängige Informationsmedien nutzen: TV, Radio, Zeitungen
- Einbindung Lokaler Medien (Center TV, Kölnradio, Stadtanzeiger...)
- Vernetzte Ansprache mit anderen Einrichtungen im Sozialraum

Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**Rahmenbedingungen**

- Gleichbleibende/r Dozent/innen
- Eher Abendkurse
- 1-2 wöchentliche Termine
- Wohnortnähe

**Inhalte und Methoden**

- Erwachsenengerechte Inhalte, Methoden und Materialien
- Rechtschreibung, Grammatik und linguistische Themen
- Allgemeinbildung
- Exkursionen
- Gruppenarbeiten
- Gedächtnistrainingsübungen
- Überprüfung des eigenen Leistungsfortschritts ermöglichen
- Text- und Schreibübungen
- Themenorientierte Arbeit in den für die Lerner/innen relevanten Gebieten (z.B. Gesundheit)

**3.3.4.6 Schnelllerner**

Die Gruppe „Schnelllerner“ setzt sich aus insgesamt 14 Personen zusammen und macht 10% der Befragungsgesamtheit aus. Die Bezeichnung bezieht sich auf den Umstand, dass die Vertreter/innen dieser Gruppe den Prozess des Erlernens der (deutschen) Schriftsprache relativ zügig durchlaufen. Dies liegt u.a. daran, dass sich vor allem jüngere (zwischen 18J. - 35J.) Menschen in dieser Gruppe wiederfinden. Dabei bildet das Erlernen (deutscher) Schriftsprachkenntnisse die Grundlage für die weitere, zumeist beruflich orientierte Lebensplanung. Alle Menschen dieser Gruppe befinden sich persönlich in einer Art Start- und Aufbauphase und blicken zielgerichtet in die Zukunft. Die Personen besuchen häufig intensivere bzw. tägliche Lernangebote, vor allem bei der VHS und der Benedict School.

**Kurzbeschreibung und statistische Zusammensetzung:**

Die Gruppe Schnelllerner besteht zu gleichen Anteilen aus weiblichen und männlichen Personen. Bis auf eine Ausnahme weisen alle Menschen dieser Gruppe eine Zuwanderungsgeschichte auf.

Nur zwei Personen haben Kinder. Bezogen auf die Lebensphase lassen sich die Gruppenzugehörigen alle der Phase 1 (Beginner) zuordnen. Dies spiegelt sich auch am Alter der Personen wieder. Knapp die Hälfte der Personen gehören zur Gruppe der unter 25jährigen. Die übrigen sind um die 30 Jahre alt. Die älteste Person dieser Gruppe ist 35 Jahre alt. Bezüglich der drei Indikatoren (deutsche) Sprache, Alltagsbewältigung und Beruf sind sie auf alle vier Felder verteilt. Bei den Personen welche im Feld 'Sprachbarriere, Alltagsbarriere und Berufsbarriere' verortet sind, handelt es sich um Menschen, die zumeist weniger als 4 Jahre in Deutschland

leben und nach Klärung des eigenen Aufenthaltsstatus nun erstmalig einen Sprachkurs besuchen. Diejenigen, die bereits länger in Deutschland leben, verfügen bereits über entsprechende Sprachkenntnisse. Einige Menschen aus dieser Gruppe bewältigen auch literale Alltags- und Berufssituationen selbstständig und verorten sich auf der Kompetenzskala demzufolge weiter oben. Aktuell sind jedoch nur zwei Personen dieser Gruppe unabhängig von Transferleistungen. Die übrigen beziehen zumeist als Teil einer Bedarfsgemeinschaft Arbeitslosengeld II. Eine Person durchläuft zur Zeit eine Beschäftigungsförderungsmaßnahme. Eine Person sichert ihren Lebensunterhalt trotz täglichen Kursbesuches mit Putztätigkeiten. Fast die Hälfte der Gruppenzugehörigen stammt aus dem Irak und spricht neben kurdisch auch arabisch. Drei Personen kommen aus dem Iran, zwei aus afrikanischen Ländern, eine aus Indien und eine aus Mazedonien. Betrachtet man die Dauer des Schulbesuchs in Jahren, fällt auf, dass vor allem die Personen aus dem Irak aufgrund ihrer Zugehörigkeit (zumeist kurdische Jesiden) zu einer Minderheit im Herkunftsland wenig Möglichkeiten hatten regelmäßig eine Schule zu besuchen. Dies trifft auch auf die Personen aus Afrika zu, wobei hier zumeist die finanziellen Mittel fehlten. Die höchste Vorbildung bringen die Vertreter aus dem Iran mit, die nach der Schule auch eine Ausbildung oder ein Studium absolviert haben. Die Bildungslaufbahn der Person, die in Deutschland die Schule besucht hat, ist durch ständigen Schulwechsel und bildungsabstinente Phasen gekennzeichnet. Insgesamt weisen auch bei fehlendem oder unregelmäßigem Schulbesuch im Herkunftsland 10 Personen dieser Gruppe Schrift- und Lesekompetenzen in den jeweiligen Muttersprachen auf. Migrationsgründe sind vor allem politische Verfolgung, Krieg oder Armut im Herkunftsland. Der Aufenthalt der meisten Menschen dieser Gruppe ist häufig befristet; vielfach befinden sie sich in einem laufenden Asylbewerberverfahren.

#### **3.3.4.6.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „Schnellerner“**

##### **Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?**

- Unsicherer Aufenthaltsstatus / fehlender Rechtsanspruch
- Kaum vorhandene deutsche Sprachkenntnisse
- Informationsdefizite
- Vereinbarkeit der eigenen Existenzsicherung / Erwerbstätigkeit und Bildungsteilnahme
- fehlende Intensivkurse

##### **Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?**

- Gesetzlicher Anspruch aufgrund der Integrationskursverordnung
- Gesteuerter Zugang durch Kontakt mit Behörden
- Fremdsprachenkenntnisse / Spracherwerbsstrategien
- Lernerfahrungen / schnelles Lernen möglich

- Oft alphabetisiert in der Muttersprache
- Ehrgeizig / hohe Motivation
- oft positive eigene Lernidentität
- berufliche Ziele
- Erfahrung in der Nutzung von Medien
- mobiles Verhalten
- hohe Wertschätzung von Bildung

### **Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?**

- Neue Lerner/innen können speziell in Amtssituationen (Arge, Jugendamt, Sozialamt, Kompetenzzentrum, Ausländerbehörde) gewonnen werden
- Passende Intensivkurse mit relativ homogener Teilnehmerzusammensetzung
- Modulare Angebote / Kombinationen aus Berufsvorbereitung und (Schrift-) Spracherwerb
- Einbindung relevanter Institutionen, vor allem der Migrationserstberatungsstellen
- Best Practise (Ex-Lerner/innen berichten)
- Erarbeitung und Kommunikation Trägerspezifischer Angebote
- Tag der offenen Tür / Probestunden

### **Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**

#### **Rahmenbedingungen**

- Intensivkurse
- Feste Ansprechpartner/innen / Lernberater/innen
- Sprach- und Berufs- bzw. Ausbildungskombinierte Lernkonzeptionen

#### **Inhalte und Methoden**

- Berufsbezogene Inhalte
- Lerncafé / außerhäusliche und außerschulische flexible Lernmöglichkeiten
- Internet (informieren, chatten, Emails)
- Hausaufgaben/Transferaufgaben
- Konversationsübungen / Tandemsysteme
- zusätzliche Lernangebote / z.B. Konversationskurse
- Portfolioarbeit
- Möglichkeiten zur Überprüfung des eigenen Lernfortschritts anbieten
- Ausbau der eigenen Lernstrategien
- Einsatz von Medien (Vokabellernprogramme, Hörübungen etc.)

### 3.3.4.7 Beeinträchtigt Lernen

Der Gruppe „Beeinträchtigt Lernen“ können insgesamt 6% der befragten Personen zugeordnet werden. „Beeinträchtigt Lernen“ beschreibt eine Gruppe von Menschen im Alter von 30 bis 60 Jahren, die Lernschwierigkeiten aufweisen, sich aber in ihrem Leben etabliert haben. Viele arbeiten oder waren in einer Werkstatt für behinderte Menschen beschäftigt. Sie besuchen die Kurse, um sich im Alltag besser zurechtfinden zu können. Fast alle sind in Deutschland geboren, aufgewachsen und haben eine Sonderschule besucht, jedoch keine Berufsausbildung abgeschlossen. Die Teilnehmer nehmen alle an Volkshochschulkursen teil.

#### **Kurzbeschreibung und statistische Zusammensetzung:**

Die Gruppe „Beeinträchtigt Lernen“ besteht aus Frauen und Männern, die mit einer Ausnahme in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Alle Teilnehmer lassen sich der Lebensphase 2 (etablierte Lebensmitte) zuordnen. Das Durchschnittsalter beträgt 46,3 Jahre.

Die Personen der Gruppe „Beeinträchtigt Lernen“ sind im zweiten Kompetenzfeld 'Sprachkompetenz, Alltagsbarriere und Berufsbarriere' verortet, ihre Muttersprache ist, abgesehen von einer Person, Deutsch. Die eigenständige Bewältigung der literalen Anforderungen in den Feldern Alltag und Beruf stellen für alle Personen dieser Gruppe eine Barriere dar. Zwar hat keiner der Gruppe eine abgeschlossene Berufsausbildung, dennoch übt die Hälfte eine Tätigkeit in einer Behindertenwerkstatt oder eine Hilfstätigkeiten wie etwa Kanalreiniger, Gabelstaplerfahrer oder Umzugshelfer aus. Fast alle sind in Deutschland zur Schule gegangen, davon hat einer nur die Grundschule, die anderen haben mehrere Jahre eine Sonderschule besucht. Eine Person hat nie eine Schule besucht, ein anderer hat Schulerfahrungen in einem ausländischen Schulsystem gesammelt. Die Hälfte der Gruppe lebt in einer Ehe oder Lebenspartnerschaft, jedoch sind bis auf einen alle kinderlos. Über die Hälfte der Personen weist auf einem niedrigen Niveau eine gewisse Lese- und Schreibkompetenz auf. Die Teilnahme am Kurs ist von hoher Freiwilligkeit geprägt. Die Teilnehmer besuchen die Kurse oft schon seit mehreren Jahren.

#### **3.3.4.7.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „Beeinträchtigt Lernen“**

Lesen- und Schreibenlernen ist ein komplexer, aktiver Aneignungsprozess, der Menschen mit geistiger Behinderung oftmals nicht zugetraut wird. Im Sinne des Inklusionsgedanken und der damit verbundenen Überzeugung, dass jeder Mensch ein Recht auf die Teilhabe an kulturellen Gütern hat und demzufolge nicht von vorneherein von bestimmten Bildungsbereichen ausgeschlossen werden darf, gehört auch der Schriftspracherwerb als allgemeines Bildungsgut mit in die Bildungsarbeit für Menschen mit geistiger bzw. seelischer Beeinträchtigung. Im Zusammenhang mit der skizzenhaften Formulierung adressatenspezifischer Besonderheiten können an dieser Stelle die sprachwissenschaftlichen und sonderpädagogischen Fachdisziplinen mit ihren Ansätzen und Konzepten nicht hinreichend gewürdigt werden, da die Gruppe aus Perspektive dieses For-

schungsprojektes vornehmlich ein Typus ist, der neben verschiedenen anderen Teilnehmertypen an den regulären Kursangeboten teilnimmt. Deshalb basieren die nachfolgenden Überlegungen auf Beobachtungen der Lernsituationen und berücksichtigen nicht die aktuellen fachwissenschaftlichen Publikationen, die für eine Umsetzung einer adressatenspezifischen Förderung unstrittig von Belang sind.

### **Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?**

- Fühlen sich von regulären Kursangeboten nicht angesprochen
- Langsames Lernen
- geringe Lernfortschritte

### **Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?**

- Wunsch nach eigenständiger Alltagsgestaltung
- Benennung konkreter alltagsspezifische Lernfelder
- Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung
- Bedürfnis, von Helfern zunehmend unabhängig zu werden
- gesicherte Lebensumstände
- Kontakt zu formalen Strukturen (z.B. Behindertenwerkstätten)
- Kurs als soziale Funktion
- Geduld
- Zeit
- dauerhafte Teilnahme

### **Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?**

- Einbindung gesetzlicher Betreuer und Behindertenwerkstätten, Berater im Sozialamt und anderer relevanter Schlüsselfiguren

### **Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**

#### **Rahmenbedingungen**

- Kombinierte Angebote aus Lernen und Arbeiten
- Feste Ansprechpartner/innen / Lernberater/innen
- Vertraute Räumlichkeiten

#### **Inhalte und Methoden**

- Berücksichtigung von Lese und Schreiblernkonzepten aus der Behindertenpädagogik (Rhythmik, Informationsentnahme aus Texten, Lautierendes Lesen, Wahrnehmungs- und Konzentrationsübungen....)
- Gruppenübungen
- Ausbau der individuellen Lernstrategien
- Integrative Didaktik

### 3.3.4.8 Teilnahme nach Aufforderung

Für die mit 5% der Befragungsgesamtheit kleinste Gruppe ist die Bezeichnung 'Teilnahme nach Aufforderung' gewählt worden. Personen dieser Gruppe nehmen laut eigenen Angaben nicht freiwillig am Kurs teil. Um Sanktionen und damit verbundene finanzielle Einbußen zu vermeiden, kamen sie der behördlichen Aufforderung zum Kursbesuch nach.

#### **Kurzbeschreibung und statistische Zusammensetzung:**

Die Gruppe 'Teilnahme nach Aufforderung' besteht insgesamt aus sieben Personen. Bis auf zwei Ausnahmen sind die Menschen nicht in Deutschland geboren. Herkunftsländer sind Italien, Russland und Iran. Alle Personen beziehen Transferleistungen. Das Durchschnittsalter beträgt 53 Jahre. Alle Personen haben zwischen 2-6 Kindern. Die älteste Person ist 61 Jahre alt. Die Personen lassen sich der Lebensphase 2 (etablierte Lebensmitte) zuordnen. Bis auf die Personen aus dem Iran, die einen Hochschulabschluss aufweisen, haben die übrigen Gruppenmitglieder eine geringe schulische Bildung bzw. im Fall der beiden, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, eine Sonderschule besucht. Alle Personen sind entweder im Feld 1 'Sprachbarriere, Alltagsbarriere, Berufsbarriere' oder im Feld 2 'Sprachkompetenz, Alltagsbarriere, Berufsbarriere' verortet. Die Interviews mit den fremdsprachigen Personen wurden durchgängig mit Hilfe eines Dolmetschers geführt. Keiner der Personen sieht für sich persönlich noch Möglichkeiten einer eigenen beruflichen Entwicklung. Dies liegt einerseits an ihrem fortgeschrittenen Alter, andererseits spielen hier zahlreiche negative Erfahrungen hinein wie etwa die Nichtanerkennung von Bildungsabschlüssen in Deutschland oder Diskriminierungserfahrungen.

#### 3.3.4.8.1 Ideenskizzen für eine adressatenspezifische Ansprache und Grundbildungskonzeption für den Teilnehmertyp „Teilnahme nach Aufforderung“

##### Welches sind die genannten Zugangshemmnisse?

- Sehen keinen Sinn in der Teilnahme
- Aufgrund von Zwang keine Lernmotivation
- Misstrauen gegenüber behördlichen Strukturen
- Negative Erfahrungen in Kontakt mit formalen Institutionen (auch Schule)



**Welches sind die wahrnehmbaren Ressourcen?**

- Möchten etwas Sinnvolles tun
- möchten Alltägliches/Formales eigenständiger gestalten können
- wollen den eigenen Kindern ein Vorbild sein

**Wie kann man das Bildungsinteresse wecken?**

- Informieren, Aufklären und Transparenz in Beratungssituationen, auch unter Einbeziehung muttersprachlicher Mittler
- Freiwillige Teilnahme anbieten

**Wie könnten passende Lernangebote und -formen aussehen?**

**Rahmenbedingungen**

- Feste Ansprechpartner/innen / Lernberater/innen
- gemütliche Räumlichkeiten

**Inhalte und Methoden**

- Arbeit mit eigenen Zielsetzungen/Zielvereinbarungen
- Kommunikation
- Einbindung alltäglicher Lernfelder
- Exkursionen

### 3.4 Sozialraumorientierung in der Grundbildung |

[1][2][3][4] Wie lässt sich Beteiligung an Bildung fördern, was gilt es bei der didaktischen Gestaltung erwachsenengerechter Grundbildungsarbeit zu beachten? Wie können insbesondere erwachsene Menschen, die bislang entweder nicht oder wenig erfolgreich am deutschen Bildungssystem partizipierten, angesprochen und erreicht werden? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen nimmt die Forschung sowohl förderliche als auch hinderliche Faktoren bezüglich des Zugangs und der Bildungsteilnahme in den Blick und fragt, wie sich sozialräumliche Strukturen als Potential für eine erfolgreiche Adressatenansprache, eine nachhaltige Bildungsbeteiligung und als Gestaltungsressource für Grundbildung nutzen lassen. Die Sozialraumorientierung ist demnach eine zentrale Forschungsperspektive des Projektes. Bevor nun detaillierter der sozialräumliche Zugang des Projektes vorgestellt wird, soll zunächst der theoretische Rahmen umrissen und ein Überblick über wichtige Aspekte einer sozialräumlichen Perspektive und Forschung gegeben werden. Danach wird der für das Forschungsprojekt relevante Handlungsrahmen skizziert, der einerseits durch die Kooperation mit der VHS, andererseits durch das Kölner Rahmenkonzept der sozialräumlichen Hilfsstruktur das Feld absteckt.

#### 3.4.1 [5][6][7][8][9] Sozialraum - „topographisches“ Gesicht und Metapher des Gesellschaftlichen

*„...die Bezirke und Quartiere, in denen die Menschen leben, die Wohnumgebung, die Einkaufsmöglichkeiten, der öffentliche Personennahverkehr, Schulen, Jugendbeime, Kneipen, Kirchen und Sportplätze, alle diese Orte und Institutionen, aber auch das Leben in Vereinen und Klubs, die informellen Kanäle der Nachbarschaften, Wohnblocks und Straßen, Kultur und Klima eines Viertels, müssen zu Bezugspunkten werden für das Verstehen der Belastungen, Krisen und Notlagen der Menschen, die hier leben. Die traditionell beziehungs geschichtlich-biographisch orientierte Dimension des Verstehens muss durch eine sozialräumliche gleichberechtigt ergänzt, nicht ersetzt werden. Erst wenn wir auch lernen, die Menschen in ihren Verhältnissen zu sehen und zu verstehen, können wir auch den Einfluss der Verhältnisse auf das Verhalten begreifen und mit ihnen ausloten, wie Verhältnisse und Verhalten ausgehalten oder verändert werden können.“ (SCHRAPPER, CHRISTIAN 1995, S.109)*

Anhand dieses Zitats lassen sich zwei wesentliche Aspekte der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Sozialraum verdeutlichen.

Zum einen zeigt sich die mittlerweile quer zu den disziplinären Positionierungen liegende Tendenz, Stadtgebiete nicht in erster Linie als physisch manifestierte oder administrative Einheiten, sondern als Lebensräume mit jeweils komplexen Strukturen zu betrachten. Der Sozialraum wird somit **eher als soziale Kategorie und weniger als geografischer Ort** betrachtet. Das Präfix „sozial“ weist dabei auf das Phänomen hin, dass der Sozialraum immer auch ein Ergebnis menschlichen Handelns darstellt. Raum ist nicht einfach vorhanden,

sondern von Menschen gemacht. Folglich geht es also um den von handelnden Akteuren konstituierten Raum.

Zum anderen verändert eine sozialraumorientierte Perspektive den Blick auf **Interventionsmöglichkeiten und -formen**. Im Zentrum der Interventionsstrategien stehen dann nicht einzelne „Betroffene“, sondern konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von Räumen als Lebensräume. Dies gilt gleichermaßen sowohl für Raumplaner und Stadtentwickler als auch für pädagogische Akteure. Dabei werden Sozialräume als Ressource zur Lebensbewältigung, aber auch als stigmatisierender Faktor begriffen.

Raum ist einerseits ein Ergebnis von Städtebau, Städteplanung und Aktivitäten seiner Bürger, andererseits hat die räumliche Organisation Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten und Lebensqualität der Bewohner.

### 3.4.2 Theoretische Positionierungen – Definition von Sozialraum |

[10][11][12][13][14]Die empirische Feldforschung benennt klar identifizierbare Sozialräume als Gegenstand ihrer Analyse. Dem entgegen steht vor allem ein nicht primär durch Forschungsinteressen geleitetes gesellschaftliches Verständnis von Sozialräumen, wie es insbesondere durch die Arbeiten von PIERRE BOURDIEU geprägt wurde. In diesem Konzept wird die „Gesellschaft“ als etwas im Raum Bestehendes begriffen. Die in den lokalisierten Sozialräumen erkennbaren Verhältnisse konstituieren sich dabei jedoch nicht vor Ort selbst, sondern sind vielmehr Ausdruck genereller gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse. Räumlich beobachtbare Äußerungsformen stellen somit, verankert in gesamtgesellschaftlichen Prozessen, nicht nur die Folgen konkreten individuellen Handelns, sondern darüber hinaus eben jenen gesamtgesellschaftlichen Zustand selbst dar. BOURDIEU drückt diesen Gedanken folgendermaßen aus: „... es deutet alles darauf hin, dass das Wesentliche des vor Ort zu Erlebenden und zu Sehenden, d.h. die erstaunlichsten Einblicke und überraschendsten Erfahrungen, ihren Kern ganz woanders haben“ (BOURDIEU 1997, S. 159; zitiert in RIEGE, SCHUBERT 2005, S.8). MARTINA LÖW stellt nach BOURDIEU zwei Arten von Räumen dar: den metaphorisch gemeinten sozialen Raum und den sozial angeeigneten geografischen Raum. Dabei kann der metaphorische (Sozial-) Raum symbolisch als gesellschaftlicher *Bezugsrahmen* verstanden werden, und der sozial angeeignete geografische Raum als konkreter *Ort*, in dem diese gesellschaftlichen sozialen Prozesse verankert sind (vgl. LÖW, Raumsoziologie, 2001, S. 182). Dies bedeutet, dass beispielsweise Armut, Segregation oder Arbeitslosigkeit in einem breiteren gesellschaftlichen Verursachungskomplex zu verorten sind, diese Phänomene aber in bestimmten Sozialräumen sichtbar werden. Soziale Probleme konkretisieren sich in ihrem Raumbezug, Ausgrenzungs- und Teilhabeprozesse verdichten sich an Orten. Dieses Verständnis von Sozialräumen als identifizierbare Orte gesellschaftlicher Prozesse bedeutet für die forschende Perspektive, dass zwar lokalisierte Orte untersucht werden können, die Intention dabei jedoch auch immer die ist, Aussagen über bestimmte Phänomene in der gesamten Gesellschaft treffen zu können.

In theoretischen Diskursen über den Raum lassen sich vor allem zwei grundlegende Ansätze unterscheiden: Die Behälter- und die Beziehungsraumkonzepte. Bei Behälterraumkonzepten ähnelt der Raum einem Gefäß, welches mit Menschen, Dingen und Eigenschaften gefüllt wird. Auch menschliches Handeln ist in eine räum-

liche Umgebung eingelagert. Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit Behälterraumkonzepten ist, welche Auswirkungen konkrete Räume auf das Handeln der in ihnen lebenden Akteure haben (vgl. MAY, in ALISCH, MAY, KOMPETENZEN IM SOZIALRAUM, 2008, S.19 ff.). Beziehungsraumkonzepte beschreiben den Raum als Ergebnis von unterschiedlichsten Beziehungsgeflechten. In Beziehung treten können Dinge, Tätigkeiten, Menschen, Institutionen, Normen, Regeln, Weltbilder etc. Bei Beziehungsraumkonzepten handelt es sich immer um zeitlich vergängliche, dynamische Raumvorstellungen. Streng relationale Konzepte betrachten Raum als alleiniges Ergebnis der Beziehungsverhältnisse zwischen seinen Konstituenten und verzichten konsequenterweise auf die Konstruktion eines umschließenden Raumbehälters (vgl. LÖW, RAUMSOZIOLOGIE 2008, S. 9 oder FRÜCHTEL, SOZIALER RAUM UND SOZIALE ARBEIT 2007, S.196). SCHUBERT kritisiert die Spaltung in „physikalischer Raum“ und „soziale Raumnutzung“ und die daraus abgeleitete Logik, dass die Planungswissenschaften den physikalischen Raum bearbeiten und das Feld der sozialen Raumnutzung den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften überlassen. Anstelle eines Dualismus fordert er einen integrierten und disziplinübergreifenden Raumbegriff (vgl. SCHUBERT, STÄDTISCHER RAUM UND VERHALTEN 2000, S.12). Integrative Konzeptionen dieser Art begreifen Raum einerseits als materielles Produkt, andererseits schließen sie die Menschen mit ein, über deren Beziehungen und Interaktionen erst die Formen, Funktionen und Bedeutungen von Raum entstehen (vgl. ebd. S.12).<sup>[15]</sup> |

### 3.4.3 <sup>[16]</sup>Historische Spuren sozialräumlichen Denkens in Forschung und Praxis |

<sup>[17][18][19][20][21]</sup>Auch wenn bereits im 19. Jahrhundert Armutsquartiere identifiziert und dort gezielte wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen durchgeführt wurden, wird die Prägung des Sozialraum-Begriffs üblicherweise auf die der Soziologie zuzuordnenden **Chicagoer Schule** in den 1920er Jahren zurückgeführt (Vgl. RIEGE, SCHUBERT, SOZIALRAUMANALYSE 2005, S. 11). PARK und THOMAS, zwei Leitfiguren der Chicagoer Schule, suchten nach soziologischen Erklärungen für die Phänomene sozialer Ungleichheit und Segregationsprozesse in modernen amerikanischen Städten. Die Forscher untersuchten typische Entwicklungs- und Verteilungsmuster in Städten, entwickelten dazu theoretische Modelle und spezifische Untersuchungsmethoden. Der in diesem Zusammenhang entstandene Begriff der „Social Areas“ kann als Vorfahre der deutschen Bezeichnung Sozialraum angesehen werden. Kritisch betrachtet wurde in der Auseinandersetzung mit den sozialökonomischen Untersuchungen der Chicagoer Schule die eher evolutionstheoretisch geprägte Vorstellung, dass sich unter **spezifischen Umweltbedingungen charakteristische Lebensgemeinschaften** herausbilden.

Trotz kritischer Gegenstimmen verbreitete sich der Denkansatz der Chicagoer Schule in der Stadtforschung, die sich in Europa während der 50er und 60er Jahre unter der Bezeichnung **Humanökologie** etablierte. Ein Axiom der Humanökologen lautete, dass empirische Sozialforschung immer auch die räumliche Eingebundenheit von Menschen beachten sollte. Die Humanökologie hat in ihren Forschungsarbeiten Instrumente und Methoden entwickelt, die grundlegend waren und sind, wenn es um die Charakterisierung sozialer Räume geht. Im Zentrum stand dabei eine räumliche Ausdehnung zu bestimmen, interne Charakteristiken zu be-

schreiben und Unterschiede zu benachbarten Räumen zu definieren (Vgl. RIEGE, SCHUBERT, Sozialraumana-lyse 2005, S.12-13).

In Deutschland wurden die Ansätze der Humanökologie in den 60er und 70er Jahren unter der Bezeichnung **Sozialökologie** aufgegriffen. Ziel war es u.a., Handlungsbedarf in städtischen Räumen empirisch zu ermit-teln. Dabei wurde schnell deutlich, dass eine Fokussierung auf statistische Faktoren und strukturelle Diffe-renzierungen nicht ausreicht, um das komplexe soziale Geschehen im Raum zu analysieren. Wenn Sozialraum auch als Ergebnis menschlichen Tuns begriffen wird, muss die Forschung soziales Verhalten und aktives Handeln im Raum in die Untersuchungsansätze mit einbeziehen. Unter der Bezeichnung **Aktionsraumfor-schung** sollen insbesondere die alltäglichen **Verhaltensmuster** von Bewohnern erforscht werden. Zwischen unterschiedlichen lebensbezogenen Standorten wie etwa Wohnung, Arbeitsplatz, Einkaufsmöglichkeiten oder Freizeiteinrichtungen entstehen räumlich und zeitlich identifizierbare Nutzungsmuster. Die Rekonstruktion des Raums erfolgt beim aktionsräumlichen Ansatz auf zwei Ebenen: der individuellen und der räumlichen. Die individuelle Ebene befasst sich mit der Frage, wie es zu bestimmtem Verhalten kommt, die räumliche Ebene analysiert Opportunitätsstrukturen.<sup>80</sup> Sozialräumliche Qualitäten sind das Produkt aus baulich gestalte-tem Raum und dem Nutzungsverhalten der Bewohner. Um Raum eine entsprechende kompatible Atmosphä-re zu geben, ist es deshalb für Architektur, Politik und Stadtplanung relevant, sich mit diesen beiden Kompo-nenten sozialräumlicher Qualitäten auseinanderzusetzen.

In den 70er und 80er Jahren beeinflusste eine Rückbesinnung auf den **Lebensweltbegriff** von HUSSERL und SCHÜTZ das sozialräumliche Konzept. Die Orientierung am Begriff der Lebenswelt beinhaltet einen grundle-genden Perspektivenwechsel. Es werden die sekundären Qualitäten des sozialen Raums beleuchtet, also Ei-genschaften und Bedeutungen, die Dinge nur haben, wenn sie von Menschen wahrgenommen werden. Nicht mehr die Dinge an sich sind zentral, sondern die Binnensicht von Menschen, deren Wahrnehmungen, Deu-tungen und Interpretationen. Da die unterschiedlichsten Menschen und Gruppen zusammen in Stadtgebieten leben, beinhaltet diese Perspektive, dass es viele unterschiedliche Räume auch am selben Ort geben muss. So kann beispielsweise ein „sozialer Brennpunkt“ für die Kommunalpolitik ein Ort sein, an dem sozialarbeiteri-sche Interventionen verstärkt werden müssen, während für den Immobilienhändler hier der Wert seiner Ob-jekte fällt und für Jugendliche ein Ort der Begegnung nach bestimmten Regeln vorliegt. Je nach Interesse o-der Zugehörigkeit erlangen bestimmte Ausschnitte materieller Orte gleichzeitig unterschiedliche Bedeutungs-zuschreibungen.

Die **Soziografie**<sup>81</sup>, ein Forschungsansatz, der auch aktuell noch viel Beachtung erfährt, versucht ganzheitliche tiefenscharfe Raumbeschreibungen zu erstellen. Forschungsgegenstand ist das Alltagsleben in ausgewählten Sozialräumen. Um das „Innenleben“ einzelner Stadtgebiete umfassend und im Detail präzise darstellen zu

---

80 Zur Opportunitätsstruktur zählen Sportstätten, Kinos, Einkaufsgelegenheiten, Versorgung mit Ärzten und die weiteren Bewohner ( Vgl. Friedrichs, Blasius, 2000, S.77)

81 Als erste Studie zählt die 1933 von Marie Jahoda, Paul Felix Lazarsfeld und Hans Zeisel durchgeführte Studie „**Die Arbeitslosen von Marienthal**. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit.“

können, werden sowohl Strukturmerkmale als auch subjektive Einschätzungen, aber auch sekundäre Quellen (z.B. Texte, Graffitis ...) gleichermaßen berücksichtigt.

#### Zusammenfassung:

Der Begriff des Sozialraums beinhaltet eine geographische und fest bestimmbare Größe, welche die Bedeutungs- und Handlungsrahmung individuellen wie gruppenspezifischen Verhaltens darstellt. Eine zweite Ebene beschreibt diesen Raum als einen durch die Bewohner/innen erlebten und geschaffenen Raum. Es geht um gemeinsam geteilte Deutungsmuster, Traditionen und Regeln. Hier sind die Grenzen diffus. Anhand von Rekonstruktionen subjekt- und gruppenorientierter Deutungsmuster, Aneignungsformen und Nutzungsgewohnheiten lässt sich aber auch dieser Raum modellhaft beschreiben.

### 3.4.4 Sozialräume als Handlungs-, Planungs- und Interventionsräume |

[22][23][24][25][26]Mittlerweile finden sich insbesondere in den Praxisfeldern der **Sozialen Arbeit**, in der **Organisation sozialer Dienstleistungserbringung** und in der **Stadt- und Regionalplanung** programmatische Einbindungen sozialraumbezogener Konzepte.

Eine sozialräumliche Perspektive in der Sozialen Arbeit verlagert das Hauptaugenmerk von einzelnen Klienten hin auf deren Lebensumwelt. Hinter diesem Perspektivenwechsel steckt u.a. die Annahme, dass Veränderungen im Umfeld auch Veränderungen der dort lebenden Menschen mit sich ziehen. Der Wandel der Lebensbedingungen im Sozialraum soll sich im besten Fall präventiv oder problemverhindernd auswirken. Es geht darum, Umfeld aktiv und partizipativ als Möglichkeits- und Ressourcenraum zu gestalten. Dazu müssen auch die oft unüberschaubaren Hilfsangebote in Stadtteilen **bedarfsgerecht** und **bürgernah** gestaltet, koordiniert und aufeinander abgestimmt werden.

Seit den 90er Jahren ist in der Kinder- und Jugendhilfe ein starker Sozialraumbezug zu erkennen, der sich auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) nachweisen lässt. Die im KJHG verankerte Jugendhilfeplanung soll eine bedarfsgerechte Angebotsstruktur gewährleisten. Grundlage der Analyse, Planung und Organisation dieser Leistungsangebote ist dabei zum einen die **Orientierung an den Lebenswelten** von Kindern u. Jugendlichen, zum anderen im Sinne einer Dezentralisierung die **Nutzung und Koordination der nahräumlichen Ressourcen und Netzwerke**. Diese Programmatik findet sich auch in den Gesetzbüchern der allgemeinen Sozialhilfe (SGBXII) und der Behindertenhilfe (SGBIX) wieder.

Im Rahmen der Modernisierung sozialer Dienstleistungsansätze in den 90er Jahren hat der Begriff des Sozialraums generell an Bedeutung gewonnen. Davon berührt sind vor allem die öffentlichen Verwaltungen und die Wohlfahrtsverbände. Eine wesentliche Entwicklung ist der Versuch, betriebswirtschaftlich orientierte **Steuerungsmodelle** auf den sozialen Dienstleistungsbereich zu übertragen. Die Organisation sozialer Dienstleistungen wurde **dezentralisiert** und die Verantwortung in die Sozialräume (Kommunen, Städte) verlagert. Damit verbunden ist die Vorstellung, soziale Dienstleistungen effizienter, effektiver und bedarfsgerechter aus den Belangen der jeweiligen Orte und deren Bewohnern planen, organisieren, koordinieren und

steuern zu können. Spareffekte sollen vor allem durch die Bündelung, Koordination und Vernetzung bestehender Versorgungsstrukturen und durch die Aktivierung und Einbeziehung weiterer sozialräumlicher Potenziale (z.B. Ehrenamt, Selbsthilfegruppen, Vereine, bürgerschaftliches Engagement) erzielt werden. Im Rahmen der Arbeitsmarktreformen und der Einführung von Hartz IV wird das Handlungskonzept ‚Case- oder Fallmanagement‘ bestimmend. Auch hier wird vom Fallmanager gefordert, die Bedarfe und die Angebote passgenau zusammenzuführen und in der Funktion eines Systemverantwortlichen Einfluss auf das regionale Versorgungssystem zu nehmen und beispielsweise Versorgungslücken zu erheben und passende Angebote anzulegen. Das 2009 verabschiedete „Gesetz zur strukturellen Weiterentwicklung der Pflegeversicherung“ zieht ebenfalls eine Verpflichtung der Pflegekassen mit sich, kassenneutrale Beratung in so genannten Pflegestützpunkten anzubieten und dabei die regionalen Hilfsstrukturen in ihre eigenen Beratungsleistungen systematisch mit einzubinden und dem Kunden auf diese Weise Hilfe zugänglich zu machen.

Über den Finanzierungsmodus „**Sozialraumbudget**“ soll der effektive und effiziente Umgang mit sozialräumlichen Ressourcen gewährleistet werden. Dies bedeutet, dass die kommunale Verwaltung auf der Grundlage von Kontrakten gemeinsam mit den Dienstleistungserbringern (zumeist Wohlfahrtsverbände) die Verwendung des für den Sozialraum bereitgestellten Budgets steuert. Durch die Budgetvergabe an dezentrale Organisationsstrukturen erhofft man sich einen zielgerichteteren, flexibleren und sparsameren Umgang mit den finanziellen Ressourcen.<sup>82</sup>

Auch im politischen Handlungsfeld der Stadt- und Regionalplanung lässt sich aktuell ein ganzheitlicher Sozialraumbegriff erkennen: Es geht nicht nur um die Gestaltung von Gebäuden, Plätzen oder Straßen, sondern auch **soziale Zusammenhänge** werden als wichtige **Planungskomponenten** mit berücksichtigt. Ebenso werden unterschiedliche zielgruppenspezifische Raumerfahrungen und Raumwahrnehmungen (z.B. Frauen, Männer, Erwachsene, Jugendliche, Einwanderer, Einheimische, Behinderte Menschen) und Perspektiven von Stadt- und Regionalplanungskonzepten thematisiert. Der primäre Zweck von Stadt- und Regionalplanung ist eine vorausschauende Steuerung und Koordination räumlicher Entwicklung, um optimale Lebensbedingungen für die Bewohner und Nutzer des Raums zu ermöglichen (KLIPER, ZIBELL in KESSEL, REUTLINGER, Handbuch Sozialraum, 2005, S167). Im Blickfeld der Planungskonzepte standen in den vergangenen 15 Jahren vor allem sogenannte **benachteiligte Stadtteile**, in denen sich Bevölkerungsgruppen wie Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Migranten/innen, Alleinerziehende, Suchtkranke und ältere, arme Menschen räumlich konzentrieren und gleichzeitig **städtebauliche Mängel**, etwa fehlende Grün- und Freiflächen, Immissionsbelastung, Verkehrslärm, fehlende ÖPNV-Anbindung, Mangel an Gemeinschaftseinrichtungen etc. bestehen. Mit verschiedenen **Förderprogrammen** der Bundesländer (z.B. das NRW-Förderprogramm „**Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf**“) wurde die Diagnose einer Territorialisierung des Sozialen aufgegriffen und der Versuch unternommen, stadtteilbezogene, integrierte Förderstrategien aus unterschiedlichen Handlungsfeldern (z.B. Arbeitsmarkt, Gesundheit, Integration, Bildung, Umweltschutz, Wohnungsbau, Kriminalprävention, Kinder- u. Jugendarbeit) miteinander zu vernetzen. Auch das Bund-Länder-

---

<sup>82</sup> Vgl. Dahme, Wohlfahrt in Kessel, Reutlinger 2005, S. 264-278 oder Riege, Schubert 2005, S.32 oder Litges, Hinte 2000, S.15-86

Programm „**Soziale Stadt**“, welches 1996 beschlossen und 2000 in das Förderprogramm für „**Stadtteile und Ortsteile mit besonderem Entwicklungsbedarf**“ umbenannt wurde, beabsichtigt bundesweit Gebiete, die (...) *in Folge sozialräumlicher Segregation davon bedroht sind, ins soziale Abseits zu rutschen (...)*, (RIEGE, SCHUBERT, Sozialraumanalysen 2005, S.35) mit integrierten Handlungskonzepten fördern. Zur Erarbeitung und Umsetzung von sozialraumorientierten Fördermaßnahmen ist eine kooperative, ressortübergreifende Vernetzung der lokalen Akteure untereinander unabdingbar.

Dieser Ansatz einer **ortsbezogenen Vernetzungspolitik** wird auch im Anschlussprogramm des Bundes „**Lokales Kapital für soziale Zwecke (LOS)**“ fortgesetzt (Vgl. REUTLINGER, KESSEL, MAURER, Handbuch Sozialraum, 2005, S.17-19). Aktuell setzt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend seit März 2009 dieses Programm unter dem neuen Programmnamen ‚STÄRKEN vor Ort‘ fort und verfolgt eine deutlichere Ausrichtung als bisher auf jugend- und gleichstellungspolitische Ziele. Kleine Initiativen und Organisationen vor Ort erhalten die Möglichkeit, Mikrozuschüsse in Höhe von bis zu 10.000,- Euro zu akquirieren. Die Programmumsetzung erfolgt dezentral in den ausgewählten Fördergebieten durch lokale Koordinierungsstellen und das örtliche bzw. regionale Netzwerk. Die Mikroprojekte werden vor Ort durch einen Begleitausschuss ausgewählt, in dem sich alle relevanten Akteure sowie die Bewohnerinnen und Bewohner und die Adressaten des Programms engagieren sollen. Grundlage der Förderentscheidung ist der Lokale Aktionsplan, den alle Beteiligten zur Förderung der Adressaten erarbeiten und umsetzen.<sup>83</sup>

In allen drei Praxisfeldern (Soziale Arbeit, Modernisierung sozialer Dienstleistungserbringung und Stadt- und Regionalplanungspolitik) haben sich gewisse verbindende Handlungsmaximen etabliert.

|

---

83 Vgl. [http://www.esf-regiestelle.eu/content/initiative\\_jugend\\_staerken/staerken\\_vor\\_ort\\_lokales\\_kapital\\_fuer\\_soziale\\_zwecke/index\\_ger.html](http://www.esf-regiestelle.eu/content/initiative_jugend_staerken/staerken_vor_ort_lokales_kapital_fuer_soziale_zwecke/index_ger.html)



[27][28][29][30][31] Die nachfolgende Abbildung macht die Differenzierung zwischen Sozialraum als theoretische Kategorie, einer Sozialraumorientierung in ausgewählten Praxisfeldern und der Ableitung der verbindenden Handlungsmaximen deutlich.



Abbildung 4: Sozialraum- Theorie – Praxisfelder – Handlungsprinzipien [32]

### 3.4.5 Empirischer Zugang zum Sozialraum - Der manifestierte und der wahrgenommene Raum

[33][34][35][36][37] Unabhängig von einer theoretischen Überzeugung oder einer disziplinären Akzentuierung ergeben sich zunächst grundsätzlich zwei methodische Zugänge zum Raum:

- Der manifestierte Raum mit seinen materiellen Objekten und sozialen Strukturen (Quantitativ)
- Der wahrgenommene Raum (Qualitativ)

Dabei werden bei der ersten Zugangsmöglichkeit Quellen wie etwa Zahlen, Statistiken, Architektur, Infrastruktur, Einkaufs-, Freizeit- und Arbeitsangebote usw. in den Blick genommen. Im Prinzip erhält alles, was quantifizier- bzw. messbar ist, Relevanz und Gewicht. Die Beschäftigung mit den **manifestierten Raumordnungen** bedeutet, räumliche Arrangements in den Blick zu nehmen. So geht es beispielsweise um Gebäudeformationen, um die Gestaltung von Plätzen oder um die Ansiedlung bestimmter Geschäfte (Kleine Boutiquen, Ein-Euro-Läden, Discounter, Bioläden....). Ausgangspunkte dieses Zugangs sind immer bestehende räumliche Ordnungen.

Untersuchungen des manifestierten Raums analysieren prinzipielle **Ausstattungsfragen des Raums**, beispielsweise bezogen auf Wohnsituationen, infrastrukturelle Anbindungen oder die Gestaltung von öffentlichen Plätzen. Dabei werden die Analyseergebnisse in Zusammenhang mit bspw. sozialem Verhalten gestellt (Nachbarschaftliche Hilfe, Vandalismus, kriminelle Übergriffe...). Interventionsformen setzen entsprechend an der Veränderung/Verbesserung der materiellen Ausstattung des Raums an.

Ausgangspunkt der zweiten Zugangsmöglichkeit ist zunächst die erkenntnistheoretische These, dass die Existenz der Welt nicht als eine vorausgesetzte Selbstverständlichkeit erscheint, sondern immer von dem Bewusstsein und Handeln des Menschen abhängig ist. Diese Herangehensweise rückt den Wahrnehmungsprozess selbst und nicht eine äußere Welt ins Zentrum des Interesses. Bei SCHÜTZ, der sich auf HUSSERLS **Lebensweltkonzept** beruft, geht es um die Frage nach der sozialen Wirklichkeit. Dabei ist wie bei HUSSERL die soziale Wirklichkeit nicht Abbild der Realität, sondern vom Subjekt erzeugt. Auch hier stehen die Wahrnehmungsprozesse selbst im Kern des Interesses. Wahrnehmungen werden nicht als isolierte Vorgänge begriffen, sondern als Resultat von vielschichtigen Interpretationsprozessen, die wiederum durch komplexe, interagierende Strukturen beeinflusst werden. Vereinfacht gesagt baut sich jeder Mensch in seiner Biografie ein Erklärungssystem von Wirklichkeit auf. Entscheidend für das Lebensweltkonzept ist die Prämisse, dass die **Lebenswelt eine Sichtweise des Individuums ist**. Dabei bewegen sich Menschen in ihrer „alltäglichen Lebenswelt“ und nehmen bestimmte soziale Wirklichkeiten wahr, die sie mit anderen Personen teilen, wenn es zu Überschneidungen der eigenen Erklärungssysteme mit denen anderer kommt. Die erlebten sozialen Wirklichkeiten sind zwar einerseits Produkt der eigenen Biografie, andererseits werden sie durch die Umwelt und das soziale Miteinander beeinflusst und letztendlich als außen liegende Wirklichkeitsausschnitte begriffen, in denen sich der Einzelne gestaltend orientieren muss (Vgl. SCHÜTZ, LUCKMANN, Strukturen der Lebenswelt 2003). So begreifen Einzelne ihren Sozialraum als Wohnort, als **Interaktionsraum** und als **Infrastruktur für den Alltag**, aber eben auch symbolisch als **Heimat, Möglichkeitsraum** und **Identitätsvermittler** (Vgl. FRÜCHTEL, U.A. Sozialer Raum und Soziale Arbeit 2007, S.16).

**Lebensweltanalysen** analysieren folglich das Erleben von Menschen, sie befassen sich damit, wie Menschen oder Gruppen aus ihren individuellen Perspektiven Merkmale des Raums wahrnehmen und mit welchen subjektiven Bedeutungen sie diese belegen. Lebensweltanalysen wollen Erkenntnisse über bestimmte lebensweltliche Deutungen, Interpretationen und Handlungen, z.B. von Jugendlichen, Migrant/innen, Kindern, Männern, Frauen oder Senioren erfassen. Das Kontrastieren unterschiedlicher Lebenswelten verschiedener Gruppen an gleichen Orten erweitert den Blick auf Sozialräume. Eine typische Methode der Lebensweltanalyse stellt die Stadtteilbegehung mit unterschiedlichen Zielgruppen dar, bei denen diese Zielgruppen als Fremdenführer „ihren“ Stadtteil vorstellen.

Aktuelle Ansätze der **Sozialraumanalyse** versuchen das Konzept der **Lebensweltanalyse** zu integrieren und nehmen ebenfalls das Verhalten, Handeln und Wahrnehmen der Bewohner/innen mit in den Blick. Dazu verknüpfen sie objektivierbare Parameter wie etwa statistische Daten mit subjektiven Deutungen und Interpretation der Bewohner/innen. Von ihrem Ursprung her sind die Ansätze dabei jedoch sehr unterschiedlich. Der Lebensweltbegriff rückt, basierend auf HUSSERLS philosophischer Konzeption der Phänomenologie, das **Bewusstsein** samt seiner Fähigkeiten ins Zentrum, wohingegen die Sozialraumanalyse zunächst in der humanökologischen Tradition mit Hilfe infrastruktureller und statistischer Daten **geographische Räume** beschreibt und dies erst in Folge durch die erlebende Interpretation der Bewohner/innen ergänzt.<sup>[38]</sup>

	Sozialraumanalyse	Lebensweltanalyse
Untersuchungsgegenstand	Geografischer Ort als soziale Kategorie	Habitualisierte und sedimentierte Wahrnehmungs- und Erlebnisstrukturen, welche sich im Laufe der jeweiligen Biografie herausgebildet haben <sup>84</sup>
Analyseeinheit	Gestalteter Raum	Erzeugnisse menschlichen Erlebens

*Tabelle 7: Sozialraumanalyse und Lebensweltanalyse*

<sup>[39][40][41][42][43]</sup> Auch wenn sich alle Sozialraumanalysen grundsätzlich bezogen auf die beiden beschriebenen empirischen Zugänge verorten lassen, existierten im Laufe der letzten Jahrzehnte unterschiedliche Ansatzpunkte und Zielsetzungen bei der Analyse von Sozialräumen. Dabei lässt sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit städtischem Raum in Deutschland nicht eindeutig linear und chronologisch nachzeichnen. Gleichwohl gab es jeweils markante inhaltliche und methodische Strömungen, welche sich auch zeitlich einordnen lassen:

<sup>84</sup> Habitualisiert meint ins Verhaltensrepertoire des Individuums übernommene und in gewisser Weise standardisierte Schemen, welche sich mit sedimentierten, d.h. ebenfalls ins Denkrepertoire des Einzelnen übernommenen Wissenssammlungen vereinen.

### 3.4.5.1 Entwicklung der Sozialraumanalysen in Deutschland

50er Jahre	<p><b>Gemeindestudien</b></p> <p><i>Ziel:</i> Beschreibung und Deutung sozialer Umschichtungsprozesse in der Nachkriegszeit</p> <p><i>Methoden:</i> Sekundäranalysen des vorhandenen statistischen und historischen Materials, standardisierte Befragungen, Interviews mit Schlüsselpersonen, Gruppendiskussionen, Beobachtungen...</p>
60er Jahre	<p><b>Gemeinwesenorientierung</b></p> <p><i>Ziel:</i> Entwicklung neuer Formen einer räumlich ansetzenden sozialen Arbeit</p> <p><i>Methoden:</i> (vielfältig), oft Aktionsforschungen: Bewohnerbefragungen, Quartiersbegehungen, Fotodokumentation.....</p>
70er Jahre	<p><b>Empirische Stadtforschung</b></p> <p><i>Ziele:</i> Erarbeitung von baulichen und sozialen Kriterien für die Begründung von baulichen Maßnahmen</p> <p>Ermittlung des Zusammenhangs von baulich-räumlicher Struktur und Verhalten</p> <p><i>Methoden:</i> komplexe stadtsoziologische Milieustudien</p>
80er Jahre	<p><b>Zielgruppen-Perspektiven</b> auf städtische Räume</p> <p><i>Ziel:</i> Ermittlung differenzierter Raumwahrnehmungs- und Anrechnungsmuster</p> <p>(Männer, Frauen, Senioren, Jugendliche, Migranten...)</p> <p><i>Methoden:</i> Methodenmix (quantitativ und qualitativ), subjektive Landkarten, Stadtspaziergänge, Beobachtungen, kleinräumige Pendlerstatistiken, Befragungen zum individuellen Aktionsradius, Zukunftswerkstätten....</p>
90er Jahre	<p><b>Management der städtischen Räume</b> seit den 90er Jahren</p> <p><i>Ziel:</i> Durch Sozialraumorientierung eine effektivere und effizientere Organisation sozialer Dienstleistungserbringung</p> <p><i>Methoden:</i> Methodenmix (quantitativ und qualitativ), Zonierung, Kartierung, statistische Strukturanalysen, Beobachtungen, zielgruppendifferenzierte Befragungen, Netzwerkanalysen....</p>

*Tabelle 8: Entwicklung der Sozialraumanalysen in Deutschland*

### 3.4.6 Sozialraumorientierte Hilfsangebote in Köln - Das Rahmenkonzept der Stadt Köln

[44][45][46][47][48] Seit Anfang 2006 wird das durch die Wohlfahrtsverbände, die Kölner Kommunalpolitik und die Stadtverwaltung gemeinsam entwickelte Handlungskonzept „Sozialraumorientierte Hilfsangebote in Köln“ umgesetzt. Ziel des Konzeptes ist es, die Lebenssituationen der Bewohner/innen in aktuell elf festgelegten Sozialraumgebieten in Köln durch eine optimierte ressortübergreifende Zusammenarbeit und Vernetzung städtischer Dienststellen, freier Träger und Verbände zu verbessern. Neben der erklärten Zielsetzung, bedarfsgerechte und fachübergreifende Hilfen für die Bewohner bereitzustellen, sollen durch die Vernetzung und Bündelung professioneller Hilfe und die Unterstützung von Eigeninitiative Finanzen eingespart werden. MARLIS BREDEHORST, Dezernentin für Soziales, Integration und Umwelt, betonte in ihrer Begrüßungsrede im Rahmen der Stadtkonferenz „Sozialraumorientierte Hilfeangebote“ (12.6.2008), dass es nicht nur um eine bessere Koordination von Hilfeangeboten geht, sondern ebenso um eine Aktivierung und Partizipation der Bewohner. Zur Umsetzung des Konzepts wurden in allen elf Sozialraumgebieten Koordinationsstellen eingerichtet. Aufgabe der dort tätigen Koordinatoren ist es, die Bedarfe der Menschen vor Ort zu ermitteln und geeignete Kräfte und Strukturen zur Deckung dieser Bedarfe zusammenzubringen.

Unter Sozialraum wird hier das „...*unmittelbare räumliche Lebensumfeld von Menschen mit seinen sozialen und kulturellen Bezügen, Angeboten und Unterstützungsmöglichkeiten*“ verstanden (Vgl. KLEIN, Sozialraumorientierte Hilfsangebote in Köln, Folienvortrag auf der Stadtkonferenz am 12.6.2008). Bei der Auswahl der bisher elf Sozialraumgebiete wurden Sozialräume berücksichtigt, die eine hohe soziale Belastung aufweisen, in denen eine überdurchschnittliche Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung vorliegt und ein erhöhtes Auftreten von Wohnungsnotfällen festgestellt wurde. Darüber hinaus wurde geprüft, ob eine Zusammenlegung nebeneinander liegender Viertel zu einem definierten Sozialraum in der Größenordnung 20.000-30.000 Einwohner/innen sinnvoll erschien.<sup>85</sup> Auffallend ist, dass die identifizierten Sozialräume aufgrund negativer Merkmale zusammengefasst wurden. Verbindendes Kennzeichen der Sozialräume gegenüber anderen Stadtgebieten ist in erster Linie eine überdurchschnittliche Problemdichte. Längerfristiges Ziel des Konzeptes ist es jedoch, eine auf die gesamte Stadt ausgerichtete sozialraumorientierte Arbeit einzurichten, so dass in Zukunft alle Stadtgebiete in Köln in Sozialräume eingeteilt werden können.<sup>86</sup>

### 3.4.7 Der sozialräumliche Zugang des Projektes "Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung"

[49][50][51][52][53] Im Rahmen des Verbundprojektes „PAGES“ (Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum) besteht zwischen der Universität zu Köln, der Universität Siegen, der VHS Köln und der Lernenden Region-Netzwerk Köln e.V. eine Kooperation. Im April 2008 startete die VHS mit neuen Kursangeboten aus dem Bereich Alphabetisierung/Grundbildung in den drei Sozialräumen

85 Als Sozialräume sind bislang benannt: (1) Chorweiler/Seeberg/Blumenberg, (2) Bilderstöckchen, (3) Bocklemünd/Mengenich, (4) Bickendorf/Westend/Ossendorf, (5) Mülheim Nord, (6) Höhenberg/Vingst, (7) Ostheim/Neubrück, (8) Porz-Ost/Finkenberghoven/Eil, (9) Meschenich/Rondorf sowie (10) Buchheim/Buchforst (11) Humboldt-Gremberg/Kalk.

86 Dies betonte Frau Marlis Bredehorst auf der Stadtkonferenz „Sozialraumorientierte Hilfeangebote“ (12.6.2008).

Chorweiler, Ostheim und Meschenich. Die Kursangebote richten sich an deutschsprachige und an fremdsprachige Menschen ohne oder mit geringer Schriftsprachkenntnis. Die enge Zusammenarbeit zwischen der VHS mit den jeweiligen Sozialraumkoordinatoren ermöglichte neben der Rekrutierung von Kursteilnehmern die Absteckung eines Forschungsraums, der allen Verbundpartnern den Zugang zu den Kursteilnehmenden ermöglichte. Die Kurse fanden zweimal wöchentlich in den ausgewiesenen Sozialräumen statt; die Teilnehmer/innen erhielten eine sozialpädagogische Begleitung. Da Kursangebote in allen elf Sozialräumen die Kapazitäten des Forschungsprojektes überfordern hätten, orientierte sich die Auswahl der drei Sozialräume an dem durch Sondierungsgesprächen mit relevanten Sozialraumakteuren festgestellten Alphabetisierungsbedarf und der Möglichkeit, die Kursangebote auch räumlich in bestehende Strukturen einzubinden. Insgesamt konnten sich in den drei Sozialräumen fünf Kurse etablieren. Dabei sind in Chorweiler und Ostheim jeweils Angebote für die beiden Zielgruppen fremdsprachige und deutschsprachige Lerner/innen entstanden und in Meschenich ein zielgruppenunspezifisches, offenes Angebot, welches aber fast ausschließlich von fremdsprachigen Frauen wahrgenommen wurde.<sup>87</sup> In allen drei Sozialräumen war neben den Kursleitern/innen auch die Sozialarbeiterin regelmäßig vor Ort. In Ostheim wurden die Räumlichkeiten und Strukturen des dort seit Anfang der 1990er Jahre gegründeten Veedel e.V. und die des Familienzentrums Gernsheimer Str. mit genutzt. Der Verein Veedel e. V. richtete in Ostheim neben einem Stadtteilbüro, an das sich bedürftige und ratsuchende Bürger wenden können, auch zwei Jobbörsen, eine Kleiderkammer und einen Jugendpavillon ein. Durch die Kooperation mit dem Veedel e.V. wurde den Kursteilnehmerinnen die Möglichkeit eröffnet, sich neben dem Kurs grundlegende Computerkenntnisse anzueignen und das Portal „Ich will Lernen. de“ zu nutzen. Zusätzlich zur EDV-Ausstattung und den Räumlichkeiten stellte der Verein teilweise eine Honorarkraft zur Verfügung, welche sich bei der Vermittlung der EDV-Grundkenntnisse gezielt an den Bedürfnissen der Alphabetisierungskursteilnehmer/innen orientierte. Geplant ist ein offenes EDV-Angebot, welches sich an alle Bewohner des Sozialraums Ostheim richtet und auch in Zukunft durch die (ehemaligen) Kursteilnehmer/innen genutzt werden kann. Bei der Teilnehmergebung spielte im Sozialraum Ostheim, insbesondere bei der Ansprache der Frauen mit Migrationshintergrund, die Leiterin des Familienzentrums Gernsheimer Str. eine zentrale Rolle. In Chorweiler fanden die Kurse im Handwerkerhof statt. Dieses Gebäude wird bereits seit langem durch die VHS genutzt. Auch an diesem Standort wurde versucht, sozialräumliche Ressourcen mit einzubinden. Dies gelang insbesondere durch die von der VHS initiierte Kooperation mit der Chorweiler Stadtteilbibliothek. Hier wurde ein Lernstudio mit PC-Platz und eine thematische Ecke rund um das Feld Grundbildung eingerichtet. Es gab Exkursionen mit den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse in die Bibliothek. Damit ein sensibler und niederschwelliger Zugang auch für Zielgruppen möglich ist, die bislang kaum Kontakt zu Büchern und wenig Erfahrung im Umgang mit Computern hatten, wurden ehrenamtliche Mitarbeiter geschult, welche als Ansprechpartner und Begleiter nun zur

---

<sup>87</sup> In den beiden Kursen in Chorweiler lernen zum Zeitpunkt Nov. 2009 jeweils acht deutschsprachige und acht fremdsprachige Menschen Lesen und Schreiben. In Meschenich sind es ebenfalls acht Lernerinnen und in Ostheim sind 10 Menschen in dem Kursangebot für Deutschsprachige und 11 für Fremdsprachige.

Verfügung stehen.<sup>88</sup>

Am Standort Meschenich ist die sozialräumliche Zusammenarbeit insbesondere durch die dort ansässige Caritas und den Sozialraumkoordinator geprägt. Meschenich ist im Gegensatz zu Chorweiler und Ostheim ein vergleichsweise isolierter Sozialraum und weist wenig Angebote für seine Bewohner/innen auf. Orientiert an den Bedürfnissen der Kursteilnehmenden, welche zum jetzigen Zeitpunkt ausschließlich fremdsprachige Frauen sind, wurde im Rahmen des Forschungsprojektes durch das sprachwissenschaftliche Teilprojekt ein zusätzlicher Konversationskurs eingerichtet. In Zusammenarbeit mit der Caritas soll dieser Konversationskurs in ein internationales Frauencafe überführt und in das Strukturprogramm „Stärken vor Ort“ eingebunden werden. Insbesondere hinsichtlich der Teilnehmergeinnung wurde die Relevanz der Zusammenarbeit mit Schlüsselfiguren und etablierten Institutionen innerhalb sozialräumlicher Strukturen deutlich. Gleiches gilt für die Zielsetzung, vernetzte Bildungsarbeit vor Ort zu implementieren und über die Projektlaufzeit nachhaltig zu verankern. Um die im Rahmen des Verbundprojektes initiierten sozialräumlichen Unterstützungsformen als methodischen Zugang zum Feld zu nutzen, hat sich das Teilprojekt „Beteiligungsförderung“ der Auswahl der drei Standorte angeschlossen, auch wenn grundsätzlich das wissenschaftliche Verständnis einer sozialräumlichen Forschungsperspektive nicht unmittelbar an geografische oder administrative Räume gekoppelt ist. Dabei wurde das Forschungsfeld jedoch nicht nur durch die didaktisch-methodischen Vermittlungssituationen der Sozialraumkurse abgesteckt, sondern auch die kontextuelle Bezogenheit auf die Alltagswelt der Menschen wurde zum Gegenstand. Dieser Zusammenhang wird im Rahmen der Forschung nicht losgelöst betrachtet, sondern innerhalb lokaler Erfahrungsräume in den Blick genommen. Basierend auf einem breiter angelegten Verständnis von Grundbildung geht es darum, die Menschen dabei zu unterstützen, ihre individuellen Möglichkeiten produktiver gesellschaftlicher Teilhabe zu erweitern. Das hier vorgestellte Teilprojekt nimmt folglich den Sozialraum als Handlungsraum in den Blick, in dem sich Teilhabe in unterschiedlichen situativen Bezügen darstellt. Dabei ist es vor allem aufschlussreich nachzuempfinden, wie sich gesellschaftliche Teilhabe aus der Perspektive der Betroffenen gestaltet und inwieweit sozialräumliche Unterstützungsstrukturen herangezogen werden können. Das „Leben“ in einem Sozialraum wird einerseits hinsichtlich seiner vorhandenen Ressourcen, andererseits auf seine (auch subjektiv empfundenen) Barrieren hin untersucht. Forschungsziele sind in diesem Zusammenhang das Aufspüren von Hindernissen, die Teilhabe erschweren und den Zugang zu Grundbildungsangeboten verhindern. Des Weiteren steht die Frage an, welche Umstände zum Abbruch von institutionell organisierten Lernangeboten führen, aber auch welche individuellen, familialen, institutionellen oder informellen Ressourcen für die Gestaltung einer lebensweltorientierten Grundbildung genutzt werden sollten. Dabei geht es nicht zuletzt darum, den Sozialraum mit seinen alltäglichen Handlungs- und Interaktionsmustern auch als einen pädagogisch zu gestaltenden Ort zu begreifen. Um sozialräumliche Ressourcen und Barrieren zu identifizieren ist es für den forschenden Zugriff entscheidend, den Raum aus der lebensweltlichen Warte der Zielgruppen zu untersuchen und ihn sowohl als ‚Möglichkeitsraum‘ als auch als wahrgenommenen und genutzten Raum darzustellen. Dazu werden im For-

---

<sup>88</sup> Siehe hierzu auch: <http://www.rundschau-online.de/html/artikel/1277728217621.shtml/> letzter Zugriff 15.12.2010

schungsprozess sowohl quantitative als auch qualitative Quellen zur Analyse der Sozialräume genutzt. Von Interesse sind topografische Gegebenheiten, geschichtliche Entwicklungen, soziostrukturelle Parameter, Daten über Anzahl und Qualität bestehender Unterstützungsangebote, aber eben auch Daten über gelebte und wahrgenommene Nutzungsräume. Dies bedeutet, dass sich grundsätzlich zwei aufeinander bezogene Forschungsfelder ergeben:

- Forschungsfeld A: **Lebenswelt und Nutzungsraum** aus der Perspektive der Zielgruppen Deutschsprachige und Fremdsprachige ohne oder mit geringer Schriftsprachkenntnis
- Forschungsfeld B: **Möglichkeitsraum** (der immer auch das Nicht- oder Kaummögliche einschließt) mit seinen baulichen und sozialen Strukturen. [54]

### 3.4.8 Forschungsdesign |

#### [55]a) [56][57][58][59]Fragestellungen und Forschungsquellen

Unsere forschungsleitenden Fragen richten sich sowohl auf das Forschungsfeld A: Lebenswelt und Nutzungsraum aus der Perspektive der Zielgruppen Deutschsprachige und Fremdsprachige als auch auf das Forschungsfeld B: Möglichkeitsraum mit seinen baulichen und sozialen Strukturen.

Zu den Fragen nach Forschungsfeld A gehören:

- Welches räumliche Verhalten und Handeln lässt sich feststellen (Mobilität, Nutzungsstrukturen, Aufenthaltsorte, Vermeidungsorte)?
- Wie sehen und bewerten die Zielgruppen ihre Sozialräume als Lebensräume?
- Wie nehmen die Zielgruppen die soziale Infrastruktur des Sozialraums wahr, wie bewerten sie die Versorgungsangebote und inwieweit partizipieren sie aktiv an formellen und informellen sozialräumlichen Strukturen?

Zu den Fragen gemäß Forschungsfeld B gehören:

- Welche Baustrukturen kennzeichnen den Sozialraum (Reihenhäuser, Hochhäuser...)
- Wie sind der bauliche Zustand der Gebäude und der Zustand öffentlicher Flächen?
- Wie ist die infrastrukturelle Anbindung des Sozialraums? (ÖPNV, Wege, Autobahnen)
- Welche soziale und kulturelle Infrastruktur besteht? (Geschäfte, Kindergärten, Schulen, Beratungsstellen, Vereine, Schwimmbäder, Theater, Kino...)
- Welche Einrichtungen, Akteure, Vereine, Parteien und Interessensgruppen engagieren sich im Sozialraum?
- Wie setzt sich die Bewohnerschaft des Sozialraums zusammen?
- Existieren Formen residenzieller Segregation bestimmter Milieus oder Ethnien?
- Welche Qualität haben die sozialen Versorgungsstrukturen?
- Wie berichtet die Presse über den Sozialraum?



Um Anknüpfungspunkte für die Förderung von Beteiligung und die Möglichkeiten einer Gestaltung sozialräumlicher Grundbildung zu identifizieren, müssen die Forschungsergebnisse der beiden Forschungsfelder aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Daten, Statistiken, Beobachtungen und Befragungen, die den Möglichkeitsraum/Unmöglichkeitsraum mit seinen baulichen und sozialen Strukturen, Problemen und Ressourcen beschreiben, verbinden oder kontrastieren sich mit den Aussagen, Bewertungen und Beobachtungen über den erlebten Raum.

### **b) Untersuchungsmethoden zur (Re-)Konstruktion von Sozialräumen**

Grundsätzlich lassen sich zwei Typen von Sozialraumanalysen unterscheiden: der **gesamstädtische** Ansatz, bei dem abgegrenzte Stadtgebiete miteinander verglichen werden sowie der **ein städtisches Gebiet differenzierende** Ansatz. Beiden Ansätzen gemeinsam ist, dass es sich zunächst um klar voneinander (zumeist administrativ) abgegrenzte Gebiete handeln muss. Bei dem ersten Ansatz werden anhand verschiedener Merkmale **Unterschiede** zwischen Stadtgebieten erforscht, der zweite Ansatz richtet den Blick auf die **inneren Strukturen und Qualitäten** eines Stadtgebiets. Dieser zweite Ansatz dient dem Forschungsprojekt als Orientierung für die Analyseschritte. Die nach innen gerichtete Sozialraumanalyse soll tiefenscharf bis zu den Lebenswelten der Bewohner/innen durchdringen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden verschiedene Methoden kombiniert und sowohl quantitative Daten zur Beschreibung der strukturellen Raumebene, als auch qualitative Daten zur Erfassung individuellen Raumwahrnehmens und Verhaltens miteinander verknüpft. In Anlehnung an RIEGE/SCHUBERT wird die Unterscheidung in vier konsekutive Analyseebenen bei der nach innen gerichteten Sozialraumanalyse als methodische Strukturierung für die Analyse der drei Sozialräume genutzt (Vgl. RIEGE, SCHUBERT, Sozialraumanalysen 2005, S.44). |

[60][61][62][63][64] Folgende vier Analyseebenen werden differenziert: |

[65] Analyseebene	
1	Physische Raumabgrenzung und Raumdefinition
2	Quantitative Datenanalyse zur sozialstrukturellen Profilierung
3	Bestandsbeschreibung zur Ermittlung vorhandener Probleme/Ressourcen/Potenziale
4	Empirische Erkundung der Lebenswelten und Nutzungsräume der Bewohner/innen

Tabelle 9: Analyseebenen einer nach innen gerichteten Sozialraumanalyse |

[66][67][68][69][70] Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass sich die einzelnen Analyseebenen zwar in einer Art chronologischen Vorgehens realisieren lassen, die Auswertung jedoch immer die Bezüge und Wechselwirkungen und das ineinander 'Eingelagerte' zwischen den vier Ebenen im Blick behalten muss. Die Erfassung

und Beschreibung der Sozialräume erfolgt zunächst in der Chronologie der vier Analyseschritte. Die anschließende Auswertung des Materials orientiert sich hingegen vor allem an den formulierten Forschungsfragen.<sup>[71]</sup>

### 3.4.8.1 Methodisches Vorgehen zur Analyse

Analyseebene	Forschungsziel	Forschungsmethode
1. Physische Raumabgrenzung und Raumdefinition	Die Untersuchungsräume (Chorweiler, Ostheim, Meschenich) sind bezüglich ihrer Grenzlinien, funktionalen Flächennutzung, Baustrukturen und symbolischen Identifikationspunkte definiert	Analyse von Karten, Fotos, Bauplänen und anderen (geschichtlichen) Dokumenten
2. Quantitative Datenanalyse zur sozialstrukturellen Profilierung	Die Untersuchungsräume sind bezüglich ihrer Bewohnerschaft, ihres infrastrukturellen Versorgungsniveaus und der raumstrukturellen Merkmale (Mietwohnungen, Wohnungsbelegung, Gebäudestandards....) charakterisiert	Auswertung amtlicher Statistiken und Dokumente
3. Bestandsbeschreibung zur Ermittlung vorhandener Probleme/Ressourcen/Potenziale	Die Untersuchungsräume sind bezüglich ihrer sozialen und kulturellen Infrastruktureinrichtungen und Dienste, ihrer formellen und informellen Versorgungsstrukturen, ihrer Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, ihres Images und ihrer engagierten Akteure, Interessengruppen, Parteien, Schlüsselpersonen, Milieus und Submilieus beschrieben	<p>Begehung und Fotodokumentation durch die Forscherteams</p> <p>Ermittlung und Systematisierung relevanter Akteure</p> <p>Auswertung spezifischer Statistiken und Dokumente (u.a. Videos auf Youtube, Graffitis)</p> <p>Experteninterviews mit den jeweiligen Sozialraumkoordinatoren und weiteren relevanten Akteuren in den Sozialräumen</p> <p>Teilnahme an Stadtteilkonferenzen, Arbeitskreisen, Stadtteilstesten o.ä.</p>

Analyseebene	Forschungsziel	Forschungsmethode
4. Empirische Erkundung der Lebenswelten und Nutzungsräume der beiden Zielgruppen Deutschsprachige und Fremdsprachige ohne oder mit geringer Schriftsprachkenntnis	Die Untersuchungsräume sind als Lebenswelten der Zielgruppen bezüglich ihrer Ressourcen und Barrieren erfasst	Begleitende Kursbesuche in den Sozialräumen Qualitative Interviews mit Kursleiter/innen und Lerner/innen beider Zielgruppen Beobachtungen und eigene Dokumentationen

*Tabelle 10: Forschungsmethodisches Analysedesign*

### 3.4.8.2 Auswertungsperspektive eins: Lebenswelt und Nutzungsräume |

[72][73][74][75][76] Diese Auswertungsperspektive befasst sich mit dem Sozialraum als Lebenswelt und Nutzungsraum aus Sicht der Befragten. Von Interesse sind hier sowohl die Wahrnehmungen und Deutungen der Menschen als auch deren konkrete Handlungen, Erfahrungen und alltägliche Nutzungsgewohnheiten. Zentrale Quelle sind die im Rahmen des Forschungsprozesses durchgeführten Interviews mit Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse. Fokussiert werden dabei die Interviewpassagen, in denen die Gesprächspartner über das eigene Leben in seinen lokalen Bezügen berichten, Bewohner und infrastrukturelle Gelegenheiten beschreiben sowie die subjektiven Aneignungsmuster von erlebter Örtlichkeit darlegen.

Raumerleben, so die zugrunde gelegte These, ist ein reflexiver Prozess, der im Gegensatz zu baulichen Strukturen für die Außenwelt unsichtbar bleibt. Er kann im Rahmen qualitativer Interviews nur über die eigene Sprache vermittelt werden und erfordert vom Erzähler eine Abstraktion des unmittelbar Erlebten. Um nicht nur einen über Sprache vermittelten Deutungshorizont zu erfassen, werden deshalb weitere Quellen und Methoden zur (Re-)Konstruktion der Sozialräume herangezogen wie etwa Filme oder im Internet veröffentlichte private Videos, Graffitis, eigene Beobachtungen und Dokumentationen.

### 3.4.8.3 Auswertungsperspektive zwei: Möglichkeitsräume |

[77][78][79][80][81] Während es zuvor vor allem um die Beschreibung erlebter Räume geht, bezieht sich diese Auswertungsperspektive vielmehr auf manifeste Räume und deren physische und soziale Strukturen, die für die Bewohner Möglichkeiten, aber auch deren Verhinderung darstellen können. Ein Kerngedanke dieser Auswertungsperspektive ist, dass Lebenschancen (auch) an Orte gebunden sind. Die meisten Untersuchungen in diesem Forschungsfeld haben benachteiligte Stadtgebiete und deren Effekte zum Forschungsgegenstand. Phänomene der Armut, Ausgrenzung und Benachteiligung werden an konkreten Orten untersucht. Thematisiert werden dabei vor allem Lebensbedingungen von Bewohnergruppen in benachteiligten Wohngebieten, deren Lebensstile und die Einflüsse des Wohngebiets. Auch wenn generalisierende Aussagen über Quartiere und ihre Effekte auf die Bewohner aufgrund z.B. der Heterogenität der dort lebenden Gruppen nicht empirisch nachweisbar sind, schärfen differenzierte Untersuchungen den Blick für die eingeschränkten Nutzungs- und Aneignungsmöglichkeiten benachteiligter Gruppen in bestimmten Quartieren. Individuelle Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe sind somit auch an lokale Gegebenheiten, an physische Tatbestände des Raums gebunden. Verstärkt wird dieser Effekt dadurch, dass Benachteiligte u.a. stärker auf den Nahraum angewiesen sind als Angehörige der Mittelschicht (Vgl. etwa GESTRING/JANSEN in RIEGE, SCHUBERT, Sozialraumanalysen 2005, S. 166 f.).<sup>89</sup> Auch bei den drei Sozialräumen Ostheim, Chorweiler und Meschenich handelt es sich um problematische Quartiere. Benachteiligende Raumeffekte lassen sich jedoch nicht eindimensional darstellen, vielmehr müssen verschiedene miteinander verknüpfte Ebenen Beachtung finden. So unterscheidet etwa

---

<sup>89</sup> Auch Blasius und Friedrich haben in ihrer Studie „Leben in benachteiligten Wohngebieten“ empirisch nachgewiesen, dass sozial benachteiligte Personen kleine, räumlich begrenzte Netzwerke haben und sich ihre räumliche Reichweite stark auf das Wohnumfeld und den Stadtteil bezieht.

HÄUBERMANN (In RIEGE, SCHUBERT, Sozialraumanalysen 2005, S.167) vier Dimensionen benachteiligender Quartiereffekte, an denen sich das Forschungsprojekt im Rahmen der Auswertung orientiert. In einer *materiellen* Dimension zählt vor allem eine unzureichende (soziale) Infrastruktur zu den Faktoren, die sich benachteiligend auf die Lebenssituation der Bewohner auswirken. Da sich kommerziell ausgerichtete Infrastrukturen, wie etwa Kneipen, Cafés, Geschäfte oder Freizeitangebote an der Kaufkraft der Bewohner orientieren, siedeln sie sich nicht in benachteiligten Quartieren an, was eine weitere Isolierung zur Folge hat.

In einer *symbolischen* Bedeutung beeinflusst das Image eines Wohnquartiers Handlungschancen. Das negative Image eines Quartiers kann zu Stigmatisierung der Bewohnerschaft führen, bestimmte Wohnadressen stellen einen Makel dar. Dies wiederum kann das eigene Selbstwertgefühl oder die Chancen auf dem Arbeitsmarkt negativ beeinflussen. In einer *politischen* Dimension ist eine benachteiligende Wirkung durch fehlende Repräsentation in der Stadtpolitik möglich. Infrastrukturelle Verbesserungen in Wohnquartieren setzen ein Mindestmaß politischen Willens, eine Lobby, einflussreiche Interessensgruppen voraus. Die Distanz zwischen politischen Akteuren und Bewohnern benachteiligter Stadtgebiete ist häufig groß. Auch gelingt es den Bewohnern selten, verhandlungsfähige Interessensgruppen zu initiieren und zu organisieren. Eine weitere These wäre, dass in benachteiligten Quartieren die Wahlbeteiligung oder -berechtigung (aufgrund des Status „Ausländer“) gering ist und dies zu parteipolitischem Desinteresse führt. In der *sozialen* Dimension beeinflussen soziale Milieus des Wohnquartiers beispielsweise die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Häufig konzentrieren sich in benachteiligten Stadtgebieten Gruppen, die wie etwa Arbeitslose oder Migranten homogene Milieumerkmale aufweisen. Segregation fördert die Herausbildung von subkulturellen Milieus mit bestimmten Verhaltensweisen und Lebensentwürfen, die für Kinder und Jugendliche Identitätsorientierung und Zugehörigkeit darstellen. Für die Lebensplanung und -bewältigung stellt die Zugehörigkeit zu Netzwerken eine wichtige soziale Ressource für den Einzelnen dar. Beschränkt sich das Netzwerk hauptsächlich auf Kontakte im eigenen Stadtgebiet zu Menschen in ähnlichen Lebenslagen, können wenig förderliche Ressourcen oder Vorbilder für den eigenen Lebensweg genutzt werden. Als ein subkulturelles Milieu kann z.B. die Gangster-Rapper Szene bezeichnet werden, welche einen ausgeprägten Quartiersbezug aufweist.

Neben strukturellen Prägungen, etwa durch die geographische Lage oder architektonische Gegebenheiten, stellt sich der Sozialraum innerhalb dieser vier Dimensionen (materiell, symbolisch, politisch und sozial) als Möglichkeitsraum bzw. als Raum eingeschränkter/verhinderter Möglichkeiten dar; aus ihm gewinnen wir die interpretatorischen Bezugspunkte für die Analyse der Sozialräume.

#### 3.4.8.4 Auswertungsperspektive drei: Die Verbindung von Lebenswelt, Nutzungsraum und Möglichkeitsraum |

[82][83][84][85][86]Im sozialräumlichen Leben kreuzen bzw. überlagern sich lebensweltliche Praxen und subjektive Nutzungs- bzw. Handlungsschemata mit der Wahrnehmung des Ortes samt seiner physischen und sozialen Strukturen als Raum von Möglichkeiten und deren Be- und Verhinderung. Dieser mehrdimensionale Zusammenhang ist integrativ zu erfassen und zu deuten. Die gesammelten quantitativen Daten, die

auf Basis des statistischen Materials oder mittels Dokumentenanalysen erhoben wurden, verbinden sich mit den durch Interviews, Beobachtungen, Videorecherchen, Befragungen, Teilnahme an Arbeitskreisen und Erkundungen ermittelten qualitativen Materialien. Dabei entstehen zwischen den verschiedenen Konzepten von ‚Raum‘ einschließlich der jeweiligen Forschungszugänge ein Geflecht reziproker Aufklärungsleistungen. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass die ÖPNV-Anbindung des Sozialraums eine Auswirkung auf den Handlungskreis der Akteure ausübt und dies wiederum ihre Wahrnehmung des Sozialraums beeinflusst. Differenzen zwischen dem tatsächlich vorhandenen Angebot an Unterstützungsformen und der Nutzung dieser Strukturen durch die Zielgruppen können insofern unterstellt werden. Dabei werden im Zuge der Zielgruppenbefragung nicht nur Versorgungslücken, sondern auch die Gründe identifiziert, die für eine annehmende, ignorierende oder ablehnende Haltung gegenüber bestehenden Strukturen verantwortlich sind. Da unsere Forschung darauf abzielt, über die Entwicklung einer adressatenspezifischen, an sozialräumlichen Ressourcen orientierten Ansprache eine nachhaltige Teilnahme an Grundbildungsangeboten zu bewirken, sind diese Art von Informationen von besonderem Interesse. [87] |

### 3.4.9 [88][89][90][91] Forschungsergebnisse zu den Sozialräumen

#### Empirische Reflexion:

Um einen ersten Zugang zu den drei ausgewählten Kölner Sozialräumen zu erhalten, fanden dort zunächst Begehungen, Passantengespräche und Fotodokumentationen statt. Das statistische Material der Stadt Köln, Ergebnisse anderer Forschungsprojekte zu einzelnen Stadtteilen oder Straßenzügen, Publikationen, Historische Quellen, Filme und Videos, Zeitungsartikel, Stadtteilzeitungen wurde gesichtet. Internetquellen, wie etwa die einschlägigen Informationsseiten, auf denen soziale und kulturelle Einrichtungen, Dienste, Angebote, Termine und Vereine aufgelistet werden, aber auch Internetforen oder auf youtube privat eingestellte stadtteilbezogene Filmbeiträge wurden einbezogen und ausgewertet. Des Weiteren erwiesen sich die Sozialraumkoordinatoren/innen als unerlässliche Informationsquelle. Durch das seit Anfang 2006 umgesetzte Modellprojekt einer „Sozialraumorientierten Hilfe in Köln“ gibt es aktuell in 11 ausgewählten Sozialraumgebieten Koordinations- und Anlaufstellen und einen verantwortlichen Sozialraumkoordinator, der sowohl die Bewohnerschaft und deren Bedürfnisse kennt als auch ausgiebige Informationen über das vorhandene Hilfesystem besitzt. Dabei befinden sich 10 der Koordinations- und Anlaufstellen in freier Trägerschaft und eine in städtischer. Im Sozialraum Chorweiler/Seeberg/Blumenberg ist das städtische Amt für Soziales und Senioren mit dem Bürgerzentrum Chorweiler selbst Träger einer Koordinierungs- und Anlaufstelle. Als zuständiger Sozialraumkoordinator ist Klaus-Martin Ellerbrock tätig. Im Sozialraumgebiet Meschenich/Rondorf liegt die Trägerschaft beim Kölner Caritasverband (verantwortlicher Koordinator Ludger van Elten). In Ostheim/Neubrück wurde unter dem Dachverband „der Paritätische“ dem Veedel e.V. die Koordinierungsstelle übertragen; ihre Leitung obliegt Rolf Blandow. Die Sozialraumkoordinatoren verfügen aufgrund ihrer häufig langjährigen Erfahrungen über detailliertes Wissen bezüglich des jeweiligen Sozialraums und sind dementsprechend ein für das Forschungsprojekt wichtiger Zugang. Die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Ein-

schätzungen von insgesamt vier der Sozialraumkoordinatoren wurden in Gestalt wiederholter Konsultationen systematisch in den eigenen Forschungshorizont miteinbezogen. Darüber hinaus stellten die Sozialraumkoordinatoren empirisch aufbereitetes Material wie Präsentationsvorlagen, thematisch geclusterte Übersichten der sozialen Infrastruktur oder kleinräumiges statistisches Material über die Bewohnerschaft zur Verfügung.

Weitere Institutionen wie das Familienzentrum Gernsheimer Str. in Ostheim, der Jugendmigrationsdienst Köln in Chorweiler, die Kompetenzagentur Köln-Rodenkirchen, der Caritas-Frauentreff am Kölnberg sowie die JobBörse Meschenich sind im Laufe der Forschungsarbeiten kontaktiert und im Rahmen von Experteninterviews befragt worden. In 2008 und 2009 hatten Projektmitarbeiter die Möglichkeit, an den im Rahmen des Modellprojektes „Sozialraumorientierte Hilfsangebote in Köln“ durchgeführten Stadtkonferenzen teilzunehmen. Hier konnten zielgerichtete Kontakte zu einschlägigen Gremien, Interessensverbänden und Akteuren geknüpft werden, mit deren Hilfe sich eine lokal akzentuierte Aufbereitung der Themenkomplexe Gesundheit und Sport, Bildung, Migration oder benachteiligte Wohngebiete bewerkstelligen ließ. Auf diese Weise erhielt das Forschungsprojekt vertiefte Einblicke in die praktische sozialräumliche Arbeit, ihre Themen, Netzwerkstrukturen, Schwierigkeiten und Lösungsansätze. Auch konnten einzelne Projekte wie etwa die „Stadtteilmütter“ oder das trägerübergreifende Netzwerk „Deutsch lernen in Köln“ als wichtige Ressource in den eigenen Forschungsprozess integriert werden. Die Teilnahme an den Netzwerkkonferenzen „Deutsch lernen in Köln“ führte beispielsweise dazu, dass über die dort vertretenen Kölner Träger der Zugang zur Zielgruppe der fremdsprachigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Alphabetisierungskurse vereinfacht wurde und aktuelle Themen, Gesetze und Programme (insbesondere des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge oder der städtischen Ausländerbehörde) und deren praktische Auswirkungen für unser Forschungsprojekt nutzbar gemacht werden konnten. Die Stadtteilmütter stellten mit ihrer Nähe zur Zielgruppe der fremdsprachigen Lerner/innen eine wichtige Ressource bei der Anbahnung und Durchführung muttersprachlicher Interviews dar. Um die Sozialräume aus der für das Forschungsprojekt relevanten Perspektive der Menschen ohne oder mit geringer (deutscher) Schriftsprachkenntnis nachzuzeichnen, dienten die Interviews mit Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse in den drei Sozialräumen als zentrale Quelle. Hier wurde strukturiert durch Leitfragen das eigene „Leben im Sozialraum“ thematisiert.

Folgende Leitfragen bezogen sich auf die Wahrnehmung und Nutzung des eigenen Sozialraums:

- In welchem Stadtteil wohnen Sie?
- Fahren Sie auch woanders hin? Mit welchen Verkehrsmitteln?
- Was gefällt Ihnen in Ihrem Stadtteil?
- Was gefällt Ihnen gar nicht in Ihrem Stadtteil?
- Wo halten Sie sich in Ihrem Stadtteil gerne auf? Warum?
- Wo gehen Sie in Ihrem Stadtteil nie hin? Warum?
- Haben sie Kontakt zu Ihren Nachbarn?
- Welche Einrichtungen oder Angebote kennen Sie in Ihrem Stadtteil?



- Welche Angebote nutzen Sie, Ihre Familie oder Freunde persönlich in Ihrem Stadtteil?
- Wie erfahren Sie von Aktionen in Ihrem Stadtteil? (Kirmes, Fest, verkaufsoffener Sonntag)
- Stellen Sie sich vor, Sie sind der Bürgermeister Ihres Stadtteils: Was würden Sie unbedingt ändern wollen? [92]

### 3.4.9.1 Darstellung der Daten und der weiteren Auswertungsschritte

Die Stadt Köln gliedert sich in 86 Stadtteile, die zu neun Stadtbezirken zusammengefasst sind.

Bezirk	Stadtteile
Innenstadt (1)	Altstadt-Nord, Altstadt-Süd, Neustadt-Nord, Neustadt-Süd, Deutz
Rodenkirchen (2)	Bayenthal, Godorf, Hahnwald, Immendorf, Marienburg, Meschenich, Raderberg, Raderthal, Rodenkirchen, Rondorf, Sürth, Weiß, Zollstock
Lindenthal (3)	Braunsfeld, Junkersdorf, Klettenberg, Lindenthal, Lövenich, Müngersdorf, Sülz, Weiden, Widdersdorf
Ehrenfeld (4)	Bickendorf, Bocklemünd/Mengenich, Ehrenfeld, Neuehrenfeld, Ossendorf, Vogelsang
Nippes (5)	Bilderstöckchen, Longerich, Mauenheim, Niehl, Nippes, Riehl, Weidenpesch
Chorweiler (6)	Blumenberg, Chorweiler, Esch/Auweiler, Fühlingen, Heimersdorf, Lindweiler, Merkenich, Pesch, Roggendorf/Thenhoven, Seeberg, Volkhoven/Weiler, Worringen
Porz (7)	Eil, Elsdorf, Ensen, Finkenberg, Gremberghoven, Grengel, Langel, Libur, Lind, Poll, Porz, Urbach, Wahn, Wahnheide, Westhoven, Zündorf
Kalk (8)	Brück, Höhenberg, Humboldt/Gremberg, Kalk, Merheim, Neubrück, Ostheim, Rath/Heumar, Vingst
Mülheim (9)	Buchforst, Buchheim, Dellbrück, Dünnwald, Flittard, Höhenhaus, Holweide, Mülheim, Stammheim

Tabelle 11: Kölner Bezirke und Stadtteile

Bei der Auswahl der 11 Sozialraumgebiete des Modellprojektes der Stadt Köln wurden verschiedene Faktoren berücksichtigt, wie etwa ein hoher sozialer Belastungsgrad oder eine sinnvolle Zusammenfassung nebeneinander liegender Quartiere. Dies führt teilweise zu einer verwirrenden Begrifflichkeit, da beispielsweise in ei-

nem definierten Sozialraum mehrere Stadtteile integriert sind. Darüber hinaus hat das Amt für Statistik für Köln 365 Stadtviertel definiert, wobei die Grenzen und Benennungen der Viertel zudem je nach Sichtweise der Bewohner unterschiedlich sind.

Im Rahmen der Interviews wurden von den **137** Befragten insgesamt **48** verschiedene Kölner Stadtteile angegeben. Weitere **sieben** Angaben zählten nicht zur Stadt Köln (2x Frechen, Euskirchen, Brühl, Hürth, Refrath und Bergheim).

In Bezirk 1 (Innenstadt) lebten zum Zeitpunkt des Interviews **14** der befragten Personen, im zweiten Bezirk (Rodenkirchen) **drei** Gesprächspartner, in Bezirk drei (Lindenthal) wohnten **sechs** der Befragten. In Ehrenfeld, dem vierten Kölner Bezirk, wohnten auf insgesamt 5 Stadtviertel verteilt **23** Probanden. Den Bezirk Nippes (5) gaben **18** Personen als ihren Wohnort an. Davon lebten die meisten im Stadtteil Nippes bzw. Weidenpesch. Im sechsten Bezirk (Chorweiler) wohnten **21** der Interviewpartner, verteilt auf sechs Stadtteile. Davon lebten 12 direkt in Chorweiler Zentrum. Im Bezirk Porz (7) wohnten **sieben** der Befragten. **24** Angaben lassen sich dem Bezirk Kalk (8) zuordnen. Davon lebten die meisten in Ostheim und Höhenberg. Im neunten Bezirk (Mülheim) lebten insgesamt **14** der Interviewteilnehmenden, davon die meisten in Holweide.

Nachfolgende Tabelle gibt eine zahlenmäßige Übersicht über die geführten Interviews:

Alter	Deutschsprachige			Fremdsprachige			Männer	Frauen	gesamt
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt			
<b>15-24</b>	1	0	<b>1</b>	1	3	<b>4</b>	2	3	<b>5</b>
<b>25-34</b>	4	4	<b>8</b>	5	6	<b>11</b>	9	10	<b>19</b>
<b>35-44</b>	4	8	<b>12</b>	6	12	<b>18</b>	10	20	<b>30</b>
<b>45-54</b>	15	18	<b>33</b>	4	17	<b>21</b>	19	35	<b>54</b>
<b>55-64</b>	4	3	<b>7</b>	4	15	<b>19</b>	8	18	<b>26</b>
<b>65 +</b>	2	1	<b>3</b>	0	0	<b>0</b>	2	1	<b>3</b>
<b>Gesamt</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>64</b>	<b>20</b>	<b>53</b>	<b>73</b>	<b>50</b>	<b>87</b>	<b>137</b>

*Tabelle 12: Zahlenmäßige Übersicht über die geführten Interviews*

Von den insgesamt 137 befragten Personen sind 64 deutschsprachig und 73 fremdsprachig, dabei wurden im Rahmen des Projekts „Beteiligungsförderung“ ausschließlich diejenigen Menschen der Untersuchungsgruppe der Fremdsprachigen zugeteilt, die in Deutschland nicht zur Schule gegangen sind und erst im Erwachsenenalter nach Deutschland zugewandert sind. Die Herkunftsländer der fremdsprachigen Befragten sind weit gestreut, es wurden insgesamt 25 Länder genannt. Die zahlenmäßig größte Gruppe bilden Personen aus der Türkei (26%), gefolgt von insgesamt 23 % der Personen aus dem Iran und Irak und 8% der Personen aus Italien. Alle anderen fremdsprachigen Befragten verteilen sich gleichmäßig auf die restlichen genannten 21 Länder.

Nach Durchführung und Transkription der Interviews wurden die Aussagen mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA kodiert. Im **ersten** Kodierungsprozess orientierte man sich möglichst nah an den Originalaussagen. Es entstand ein Codesystem, welches im oberen Segment die Beschreibungen aller im Interview genannten Kölner Stadtviertel beinhaltet. Es folgte dann eine Sammlung von Aussagen bezüglich des Kontaktes zu Nachbarn und Nennungen der Angebotsstrukturen im Sozialraum, welche von den Befragten genutzt werden. Oft beschrieben die Interviewpartner, dass sie bestimmte Angebote kennen, diese jedoch nicht nutzen. Diese Aussagen wurden unter dem Segment „nicht wahrgenommene Angebote“ ausdifferenziert. Auch wenn die Befragten keine Angebote im Sozialraum kannten und dies im Interview erwähnten, wurden die Passagen unter dem Kode „kenne keine“ gesammelt. Explizit aufgeführte Orte, welche von den Befragten bewusst als unangenehm empfunden oder gemieden werden, fanden sich ebenfalls im Codesystem wieder. Der erste Kodierungsvorgang endete mit einer langen Liste an Verbesserungsvorschlägen zur Gestaltung der Sozialräume aus Perspektive der Interviewpartner.

Bei den Beschreibungen der Sozialräume konnten über 200 Interviewaussagen den Kölner Stadtteilen zugeordnet werden. Über 60 Codes gehören zum Themenfeld Kontakte zu Nachbarn. Bei der Beschreibung der Alltagsroutinen und Nutzungsgewohnheiten im eigenen Nahraum ist der Bereich Einkaufen zentral und wird dementsprechend häufig angesprochen. Es werden auch einige Aktivitäten beschrieben wie etwa ins Schwimmbad gehen, Veranstaltungen der Kirche, der jüdischen Synagoge oder der Moschee besuchen, mit den Kindern auf den Spielplatz gehen, am Frauentreff teilnehmen, den Arzt aufsuchen oder Restaurants, Kneipen oder Cafes besuchen. Von beiden Befragungsgruppen wird auffallend häufig genannt, dass sie gerne wohnortnah spazieren gehen, bzw. die Parks und Grünflächen nutzen. Bezogen auf die Ermittlung von Beteiligungsbarrieren ist das Codesegment interessant, welches einerseits Beschreibungen clustert, in denen die Befragten bestimmte Angebote nennen und gleichzeitig begründen, warum sie dort nicht hingehen oder teilnehmen. Bei einigen Probanden insbesondere aus der fremdsprachigen Gruppe fällt diesbezüglich auf, dass sie aufgrund der Sprachbarriere und damit verbundenen fehlenden oder falschen Informationen an Angeboten nicht partizipieren.

Weitere genannte Beteiligungsbarrieren sind anfallende Kosten, vor allem im Freizeitbereich, fehlende begleitende Kinderbetreuung bei Sprachkursen, Angebote, die nicht zu einem passen, wie etwa Tanzveranstaltungen für ältere Leute oder Kirchenfeste. Aber auch persönliche Haltungen, die dazu führen, bestimmte sozialräumliche Angebote nicht wahrzunehmen. Beispiele hierfür sind, dass Nikotinrauch in Kneipen, oder Alkohol trinken als sehr unangenehm empfunden werden, Straßenkarneval oder Straßenfeste abgelehnt werden und gemischtgeschlechtliches Aufsuchen von z.B. Schwimmbädern aufgrund religiöser Überzeugung nicht möglich ist. Relativ häufig wurde auch genannt, dass man keine Kenntnis der Angebotsstruktur im eigenen Sozialraum hat. Dies gilt für beide Befragungsgruppen.

Im Codesegment ‚Verbesserungsvorschläge‘ finden sich 42 verschiedene sozialräumliche Gestaltungstipps. Die meisten Nennungen sind im Kode ‚mehr für Kinder tun‘ zu finden. Einige Aussagen beziehen sich auf räumliche Veränderungen, wie etwa ‚mehr Grünflächen‘, ‚weniger Hochhäuser‘, ‚modernere Gebäude‘, ‚Parkplätze‘ oder

den ‚*Bau eines Fußballplatzes*‘. Andere fordern mehr soziale Einrichtungen und Angebote, wie etwa ‚*das Bürgerzentrum wieder eröffnen*‘, ‚*in Bildung investieren*‘ oder mehr ‚*Angebote für alte Menschen*‘. Weitere sprechen Aspekte der Sauberkeit der öffentlichen Flächen, Einrichtungen und Verkehrsmittel an und fordern zudem Maßnahmen, welche die Sicherheit im Sozialraum erhöhen sollen. Diese Vorschläge gehen einerseits in Richtung Verkehrsplanung, andererseits beziehen sie sich auf bestimmte Gruppen (‚*Kriminelle*‘, ‚*Betrunkene*‘, ‚*Junkies*‘), durch deren Verhalten sich die Befragten gestört, verärgert oder gar bedroht fühlen.

Im **zweiten** Analyseschritt wurden die Interviewaussagen neu sortiert und in Anlehnung an Häußermann den vier Dimensionen: materiell, symbolisch, politisch und sozial zugeordnet. Aussagen über die Atmosphäre, Kontakte, Netzwerke und das soziale Miteinander wurden der *sozialen Dimension* zugeordnet. Unter der *symbolischen Dimension* wurden Aussagen über das Image des Sozialraums, Äußerungen, was andere über den Sozialraum denken und (Vor-)Urteile kodiert. Unter der *politischen Dimension* wurden Äußerungen zu politischer Mitsprache, Interessenvertretung, Bürgerschaftliches Engagement, Wahl/-beteiligung bzw. -interesse und Verbesserungsvorschläge gefasst. Zur *materiellen Dimension* gehörten Beschreibungen über Angebote, Einkaufsmöglichkeiten und Mobilitätsmöglichkeiten. Die Gruppen Fremdsprachige und Deutschsprachige wurden im neu entstandenen Codesystem voneinander getrennt, um eventuelle Unterschiede in der Wahrnehmung der Sozialräume erkennen zu können. Aufgrund dieser Anordnung ließ sich systematisch herausarbeiten, wie sich die beiden Gruppen zu den vier Dimensionen positionierten. Dabei wurden die Aussagen sowohl zu den Dimensionen als auch zu den Sozialräumen Chorweiler/Seeberg, Meschenich/Rhondorf und Ostheim/Neubrück in Beziehung gesetzt. Angaben zu anderen Stadtteilen wurden ohne lokale Bezugnahme lediglich den Befragtengruppen und den o.g. Dimensionen zugeordnet.

Insgesamt erhielten wir auf diese Weise 291 Beschreibungen, die sich in die jeweiligen Gruppen, Sozialräume und Dimensionen aufgliedern ließen. Auffallend war, dass sich die meisten Befragten vermehrt zur sozialen und materiellen Dimensionen geäußert haben, wohingegen die politische und symbolische Komponente deutlich weniger in Erscheinung trat. Aussagen zur politischen Dimension waren oft in den Verbesserungsvorschlägen enthalten, die gezielt durch die Frage „Wenn Sie Bürgermeister Ihres Stadtteils wären, was würden Sie ändern?“ provoziert wurden. Am seltensten ließen sich die Interviewaussagen dem Kode ‚symbolische Dimension‘ zuordnen. Darunter fielen vor allem Beschreibungen und Begründungen der Identifikationen oder Abgrenzungen mit dem Sozialraum, aber auch Darstellungen, die sich auf das Image des beschriebenen Stadtteils bezogen. Die den vier Dimensionen zugeordneten Aussagen wurden zusätzlich in negative und positive unterschieden. Dabei wurde ersichtlich, dass sich die Wahrnehmung der Fremdsprachigen von denen der Deutschsprachigen unterschieden: So ließen sich mehr Aussagen der fremdsprachigen Interviewpartner/innen positiv werten. Zur sozialen Dimension wurden 40 positive gegenüber 20 negativen Aussagen gemacht und bei der materiellen Dimension 46 positive gegenüber 11 negativen Aussagen. Bei den Deutschsprachigen konnten jeweils 30 positive und 30 negative Aussagen der sozialen Dimension zugeordnet werden.

Bezogen auf die materielle Dimension tritt, ähnlich wie in der Gruppe der Fremdsprachigen, eine deutliche Tendenz zur positiven Wahrnehmung hervor. Hier finden sich 51 positive Aussagen, gegenüber 8 negativen. Die einzelnen Inhalte der Aussagen hingegen, welche der materiellen Dimension zugeordnet wurden, unterscheiden sich zwischen den Gruppen nicht deutlich. Typische positive Wahrnehmungen beziehen sich auf gute Einkaufsmöglichkeiten, die schnelle Erreichbarkeit anderer Stadtteile aufgrund einer guten Verkehrsanbindung oder auf einen generell gut funktionierenden ÖPNV. Die negativen Aussagen, welche sich auf die materielle Ausstattung des Sozialraums bezogen, betrafen zumeist fehlende oder hochpreisige Einkaufsmöglichkeiten, schlechte Bahn-/Busverbindungen und unzureichende Angebote, die entweder zu Rückzugsverhalten oder zu Gefühlen von Einöde und Langeweile führen.

Der sozialen Dimension wurden vor allem Aussagen zugeordnet, die sich auf die Bewohnerschaft und das soziale Miteinander bezogen. Da viele der Befragten in eher problematischen Quartieren wohnen und dort verhältnismäßig viele Menschen Transferleistungen beziehen und der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund hoch ist, nehmen erfahrungsgemäß die sozialen Konflikte zwischen den Bewohnern zu. (Vgl. etwa Friedrich, Blasius, S. 50). Neben den häufig kritisierten Eigenschaften wie etwa „Dreck“ und „Lärm“ oder „Vandalismus“ beziehen sich weitere genannte negative Merkmale auf die Bewohner selbst und dann vor allem auf „die Ausländer“. Dabei greifen sowohl deutschsprachige als auch fremdsprachige Interviewpartner diese negativen Wahrnehmungen auf:

*(.....) ja, hier über 80 % sind jetzt Ausländer. Es ist nicht mehr so schön wie früher. Es ist viel zu dreckig auf den Straßen, und man fühlt sich nicht mehr wohl (fremdsprachiger Interviewpartner über Köln-Bilderstöckchen)<sup>90</sup>*

oder

*(....) weil da unterschiedliche Menschen leben. Wenig Deutsche, wenn nur Asis. Zigeuner leben da, Ausländer leben da. Die gefallen mir nicht so. (deutschsprachiger Interviewpartner über Köln-Höhenberg)<sup>91</sup>*

Ein anderer Befragter schildert in differenzierterer Form eine von ihm wahrgenommene Gegebenheit in Köln Poll folgendermaßen:

*Wir hatten mal in Poll 1, 2, 3, 4, 5, 6 - ja wie nannten die sich - Asylantenbeime und da war also die Kriminalität sehr hoch. Da ist (...) auch demonstriert worden, es hat sich aber nichts getan. Man konnte nachts nicht mehr über die Straße gehen, man musste mit dem Taxi fahren. Am helllichten Tage wurden Kinder vom Fahrrad gerissen, die Fahrräder gestohlen. Also datt war schon sehr schlimm. (.....) aber die haben wir Gott sei dank nicht mehr. Da hatten wir mal vor (.....) acht Jahre waren ja Wahlen und dann hat also 90 Prozent der Poller Pro Köln gewählt, das war eine reine Protestwahl. Das hat gewirkt. Ruck-zuck waren von den 6 Asylantenbeime 4 weg. Wir haben damals gesagt, da beim Herrn Schramma, da steht nicht eins und da ist ein Feld, groß ohne Ende, ja das hat, wie gesagt, gewirkt. Wir haben immer noch 2 Asylantenbeime, die sind auch wichtig, die sollen auch da sein, die Leute, die müssen auch Hilfe bekommen, das ist also nicht das Problem. Ich hab immer gesagt, Kriminelle die müssen raus, Leute, die es verdient haben hier Hilfe zu bekommen, die sollen sie auch bekommen. Das ist meine Meinung (deutschsprachiger Interviewpartner über Köln-Poll).<sup>92</sup>*

90 wF/SPE/75

91 mD/BEL/13

92 mD/IUS/35

In einem einzigen Fall beschrieb ein Gesprächspartner, dass er sich im eher bürgerlichen Köln-Lindenthal, ebenfalls wegen der Bewohner, unwohl fühlte: *Die Leute waren total spießig. Da kannst du als normaler Mensch nicht leben. Entweder musst du studiert oder Geld haben* (deutschsprachiger Interviewpartner über Köln-Lindenthal).<sup>93</sup>

Durch diese abwertenden Zuschreibungen oder auch „negativen Klassifikationen“, die Sozialgruppen untereinander austauschen, entsteht laut Neckel eine symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit (Neckel, Sutterlüty, 2008). Als Indikatoren für die Zugehörigkeit zu identifizierten sozialen Gruppen dienen häufig vor allem äußerlich gut erkennbare Merkmale wie Alter, Hautfarbe oder Kleidung, denen wiederum unterschiedliche Werte zugeschrieben werden. Die einzelnen Menschen werden mittels dieser Kategorien zu Gruppen subsumiert und in der Skala der sozialen Rangordnung auf die entsprechende Position gesetzt. Dabei sind Klassifikationen immer Formen der symbolischen Wirklichkeitskonstruktion und dienen dem Einzelnen als Ordnungs- und Orientierungshilfe. Karrer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das ‚Vorhandensein unterlegener Dritter eigene Missachtungserfahrungen abmildern kann‘ und begründet so die Beobachtung, dass etwa eine Außenseitergruppe eine noch machtlosere Gruppe stigmatisiert (ebd. S 24). Eine Übertragung dieses sozialpsychologischen Begründungszusammenhangs als Interpretationsfolie für die Aussagen der Gesprächspartner in den Interviews ist nicht ganz unproblematisch, da es sich insgesamt um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Dennoch lassen sich unterschiedliche ‚Missachtungserfahrungen‘, etwa durch nicht anerkannte Qualifikationen aus dem Herkunftsland und die daraus folgende Abwertung der eigenen gesellschaftlichen Position, neben Arbeitslosigkeit oder schulischem Versagen in nahezu allen Interviews nachweisen. Hinzu kommt, dass im Wirkungszusammenhang mit der eigenen nicht ausreichenden (deutschen) literalen Fertigkeit im Lebensverlauf zumeist weitere Exklusionserfahrungen gemacht wurden.

Interessanterweise finden sich die negativen Klassifikationen in den Interviews zumeist nicht mehr wieder, wenn es um Beschreibungen des persönlichen und direkten nachbarschaftlichen Kontaktes und nicht um abstrakt identifizierte Gruppen (*Zigeuner, Asis, Alkis, Kriminelle, Schmarotzer, Überbezahlte*) geht. Zwar geben auch die direkten persönliche Kontakte hin und wieder zu negativen Einschätzungen Anlass, häufiger werden jedoch eine gegenseitige Hilfsbereitschaft oder ein ‚sich umeinander kümmern‘ thematisiert.

Beide Gruppen, insbesondere die weiblichen Gesprächspartner, berichten von vernachlässigten Kindern oder Jugendlichen in der Nachbarschaft, die durch Lärm und Vandalismus zu einem negativen Wohngefühl beitragen. Dabei wird die Schuld jedoch nicht bei den Kindern selbst gesehen, sondern bei deren Eltern oder den gesellschaftlichen Bedingungen.

In der symbolischen Dimension geht es nicht nur um eine direkte Beurteilung des eigenen Wohnviertels durch die Interviewpartner/innen, sondern auch um die Wahrnehmungen der Bewertungen von außen, also um Reflexionen über das Image eines Sozialraums.

Insgesamt konnten hier sehr wenige Aussagen direkt zugeordnet werden, da die Befragten zumeist nur ihre eigenen direkten Eindrücke schilderten. In einigen Fällen waren sich die Befragten der negativen Bewertung

des Stadtteils bewusst und grenzten sich und ihre Familie gezielt ab. In anderen Fällen erwähnten sie, dass sie *.....viel Schlechtes gehört haben, aber selbst nichts davon erlebt hätten*. Insbesondere wenn die Interviewpartner aufgefordert wurden, einer ortsfremden Person ‚ihren‘ Stadtteil zu beschreiben, griff man teilweise auf Beschreibungen zurück, wie sie in den Medien kolportiert wurden: *‚Chorweiler ein kleines New York‘*, *‚Ossendorf und Bickendorf - Kriminalität ist die Normalität‘*, *‚die Gernsheimer Str. in Ostheim – ohne Perspektive für Jugendliche‘*, das *‚offene und multikulturelle Ehrenfeld‘* oder eine Beschreibung Kalks, in der vor der Gefahr, auf offener Straße umgebracht zu werden, gewarnt wurde.<sup>94</sup> Es gab keine Aussagen, die das Image des Stadtteils auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten bezogen und daraus beispielsweise schlechtere persönliche Chancen bei der Arbeitssuche durch eine „stigmatisierende“ Absenderadresse ableiteten.

Auch der politischen Dimension lassen sich wenige Aussagen direkt zuordnen. Dabei äußerten sich die Befragten durchaus gesellschaftskritisch und sahen Missstände im Zusammenhang mit fehlendem politischem Interesse und einem geringen lobbyistischem Engagement. Oft wurden in diesem Zusammenhang insbesondere Jugendliche und Kinder erwähnt (*unsere Zukunft*), für die zu wenig getan würde. Dabei wurde aber in den seltensten Fällen auch ein bestimmter Sozialraum mit dieser Art von Kritik verknüpft. Dies geschah vereinzelt, wenn die Befragten Stadtviertel miteinander verglichen und typische negative Merkmale problematischer Stadtteile hervorhoben wie etwa Brutalität, Drogenhandel, Perspektivlosigkeit, Schmutz, Vandalismus, Segregation (*Hier wohnen nur noch Ausländer. Ich bin da mal durchgegangen, und das ist ja so was von krass da*), aber auch eher banale Dinge wie etwa *‚der Rasen wird hier nicht gemäht‘*, *‚es gibt zu wenig Mülleimer, weil es hier keinen interessiert, wie es aussieht‘* oder *‚es wird sich nicht genug Mühe bei der Gestaltung der öffentlichen Grünflächen und Plätze gemacht‘*. Dabei äußerten die Befragten nicht nur Kritik, sondern machten auch Verbesserungsvorschläge. Als Aufgaben, die sie im weitesten Sinne der politischen Verantwortung zuschreiben, wurden z.B. genannt: höhere Investitionen zugunsten Bildungsbenachteiligter, mehr Ansprechpartner bzw. Lotsen für die Bevölkerung bei der Organisation bürokratischer Angelegenheiten, Bürgerbefragungen, bezahlbare Wohnungen für Familien oder die Schaffung von Arbeitsplätzen. Dabei wird der ‚Politik‘ jedoch kaum zugetraut, diese Probleme zu lösen. Sehr selten berichteten die Gesprächspartner von einer eigenen Teilnahme an organisierten Formen der Einflussnahme auf das eigene Stadtviertel, wie etwa die Mitgliedschaft in Bürgervereinen oder anderen Interessenvertretungen. Ein Proband erzählte von seinem Engagement in der politischen Jugendarbeit, eine andere von der Organisation eines Kulturvereins als Interessenvertretung für Menschen aus dem gleichen Kulturkreis. In einem Interview wurde über die eigene moralische Verpflichtung wählen zu gehen gesprochen, und zwar im Zusammenhang mit der exemplarischen Schilderung von schwierigen Alltagssituationen für Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kenntnissen.

---

94 Der Befragte berichtete kurz vorher im Interview von einem Verbrechen, bei dem ein Jugendlicher in Köln Kalk erstochen worden ist.

### 3.4.9.2 Mobilität und Nutzungsverhalten |

[93][94][95][96][97] Abschließend wurden die Interviewaussagen in einem **dritten** Analyseschritt nach räumlicher Mobilität bzw. Nutzungsverhalten kodiert. So entstand ein neuer Kodebaum, der einerseits das Mobilitätsverhalten der Befragten, andererseits die Nutzungsstrukturen der Menschen abbildete. Von Interesse war auch zu erkennen, wie die Befragten sich in ihren Sozialräumen bewegen und wofür sie diese verlassen. Die Differenzierung in die beiden Gruppen Fremdsprachige und Deutschsprachige blieb auch in diesem Analyseschritt bestehen.

Wie bereits unter dem Stichwort ‚materielle Dimension‘ angeklungen, betrafen viele positive Aussagen die günstigen Verkehrsanbindungen. Wenn einige Befragte problematische Situationen des Bahn- bzw. Autofahrens aufgriffen, die im Zusammenhang mit den eigenen schriftsprachlichen Defiziten standen, handelten die meisten dieser Episoden überwiegend von der Überwindung dieser Schwierigkeiten und der alltäglichen Nutzung von Verkehrsmitteln. Dies gilt für beide Befragungsgruppen. Oft berichteten die Interviewpartner auch, dass sie ‚früher‘ größere Probleme mit der Verwendung öffentlicher Verkehrsmittel hatten, diese aber mittlerweile überwunden zu sein schienen. Die Annahme, dass Menschen mit geringer (deutscher) schriftsprachlicher Kenntnis immobil seien und eher in ihren Sozialräumen verbleiben, kann bezogen auf die Befragungsgruppe nicht bestätigt werden. Vereinzelt berichten Interviewpartner/innen aus beiden Gruppen zwar, dass sie sich ausschließlich in ihrem eigenen Stadtviertel bewegen, der größere Teil der Gesprächspartner sagt aber von sich selbst, dass sie viel unterwegs seien und dazu sowohl öffentliche Verkehrsmittel nutzen, mit dem Auto oder Fahrrad fahren oder zu Fuß gehen. Einige benötigen dabei die Unterstützung privater Helfer, indem sie sich beispielsweise von Verwandten oder Ehepartnern mit dem Auto bringen und abholen lassen oder bei Bahnfahrten auf Begleiter/innen zurückgreifen. Andere fragen sich durch und wenden sich dazu an Passanten oder Mitreisende. Viele sagen von sich selbst, dass sie sich in Köln sehr gut auskennen. Häufig wird betont, dass man im Prinzip alles Nötige im eigenen Stadtviertel vorfindet, dies aber ebenfalls nicht dazu führte, im eigenen Quartier zu verbleiben. Als Gründe für die eigene ‚stadtteilüberschreitende‘ Mobilität werden an erster Stelle bessere Einkaufsmöglichkeiten genannt. Aber auch im Zusammenhang mit Familientreffen oder Freundesbesuchen, gemeinsamen Freizeitaktivitäten bis hin zu Auslandsreisen wird die eigene Mobilität, teilweise mit anekdotischem Charakter hervorgehoben. Einige Befragte verlassen für die Kursteilnahme gezielt das eigene Wohnviertel, um nicht von der Nachbarschaft als „Analphabet“ enttarnt zu werden oder um nicht mit Menschen der gleichen Muttersprache in einem Kurs lernen zu müssen.[98]

### 3.4.10 Sozialraum und Beteiligungsförderung – Barrieren und Ressourcen |

[99][100][101][102][103] Insgesamt ist festzustellen, dass viele der Interviewpartner/innen bereits sehr lange in ihren Vierteln leben und ihre existenziellen Belange und Praktiken deutliche Bezüge zu den sozialräumlichen Eigenschaften dieser Viertel aufweisen. Insbesondere ‚alteingesessene‘ - sowohl deutschsprachige als auch fremdsprachige Probanden – identifizieren sich stark mit ihren Vierteln. In diesem Zusammenhang erwähnen jedoch auffallend häufig Vertreter beider Gruppen, dass *früher alles besser war*. Darüber hinaus wird der Logik



eines ‚differentiellen Abstandes‘ (Vgl. Bourdieu 1992) gefolgt, indem man selbst anders sei und andere Werthaltungen vertrete als der ‚typische Bewohner‘ des Sozialraums. Die eigene soziale Position wird also in Abgrenzung zum negativen Image des Sozialraums und den dort lebenden Gruppen konstruiert.

[104][105][106][107][108] Bezogen auf die Forschungsabsicht, Anknüpfungspunkte für Grundbildung unter sozialräumlicher Perspektive zu ermitteln, ergaben sich in den Interviews aufschlussreiche Hinweise. Insbesondere bei den ‚Alteingesessenen‘, die häufig bereits im Kontakt mit den sozialen Versorgungsstrukturen ihres Sozialraums stehen und daneben via Mund-zu-Mund-Propaganda Informationen in ihre familialen Netzwerke tragen, reicht oft der Kontakt zu einer sozialräumlichen Schlüsselfigur, um Bildungsinteresse und Bereitschaft zu wecken. Dabei können diese Schlüsselfiguren oder Multiplikatoren aus ganz unterschiedlichen Funktionsbereichen stammen. In den Interviews wurden beispielsweise ein Mitarbeiter der örtlichen Wohnungsgenossenschaft, die Leiterin einer Kindertagesstätte oder Fallmanager der im Sozialraum ansässigen Jobbörsen als ‚Mittler‘ genannt. Um diese wichtigen sozialräumlichen Kontakte und Institutionen als Brücke für Grundbildungsbeteiligung systematisch zu erschließen, müssen neben Informations- und Schulungsaktivitäten auch die themenspezifische Zusammenarbeit sozialräumlicher Akteure gefördert und systematisch ausgebaut werden. Gerade bei Menschen, die weniger Kontakt zu sozialräumlichen Unterstützungsstrukturen haben, gilt es, den Kreis der möglichen Mittler zu erweitern und beispielsweise Migrantenvereine, Schulen, Ärzte oder funktionierende Initiativen (etwa das Modellprojekt Stadtteilmütter) in die sozialräumliche Grundbildungsarbeit mit einzubeziehen. Im Rahmen der Experteninterviews betonte eine befragte Sozialraumakteurin, dass es darum ginge, *...möglichst nah an die Leute heranzukommen*“ und die Anknüpfungspunkte für die Ansprache in den Nahräumen und Lebenswelten der Menschen zu suchen. Dabei gilt es dann auch, im Gespräch konkrete Lernanlässe der Menschen, wie etwa *...den Kindern etwas vorlesen wollen*‘ oder *...die bürokratischen Angelegenheiten endlich selbst erledigen zu können*‘ aufzugreifen. Eine weitere Sozialraumakteurin geht im Sinne der aufsuchenden, niederschweligen Sozialarbeit noch einen Schritt weiter und empfiehlt, mit dem Thema Grundbildung fest bestehende sozialräumliche Gruppen wie etwa Frauengesprächskreise von Migrantinnen aufzusuchen und auf diese Weise Bildungsinteresse und Bereitschaft innerhalb gefestigter und angstfreier Strukturen zu wecken. Dabei stellt ein sich gewohnheitsmäßiges und vertrautes Bewegen im eigenen Sozialraum sowohl eine Ressource als auch eine Barriere für die Grundbildungsbeteiligung dar. Letzteres gilt insbesondere für einige ältere weibliche Befragte. Zwar sind ihnen die Sozialräume, Angebote, Versorgungsstrukturen und Personen oft bekannt und somit relativ barrierefrei zugänglich. Gleichzeitig verführt dieses sich *„Eingerichtet haben“* - wozu die Erfahrung zählt, auch ohne (deutsche) literale Kenntnisse den Alltag weitestgehend meistern zu können - dazu, die Notwendigkeit bzw. Chance, im fortgeschrittenen Erwachsenenalter an formalen Grundbildungsangeboten zu partizipieren, nicht anzuerkennen. Relativ selten wurden von den Befragten Mitgliedschaften in Vereinen oder die Teilnahme an anderen organisierten Strukturen angesprochen, die im Sinne einer Beteiligungsförderung als weitere Zugangshilfen hätten genutzt werden könnten. Oft wird von einem ‚Leben im Privaten‘ berichtet, in dem auch Freizeitmöglichkeiten aufgrund fehlender fi-

nanzieller Mittel wenig Raum einnehmen.

Unterschätzt werden jedoch allgemein die Möglichkeiten, durch Bekannte und Verwandte im Sozialraum an Informationen zu Kursangeboten heranzukommen und so von den damit einhergehenden Glaubwürdigkeits- und Motivierungseffekten zu profitieren. In den im Rahmen des Projektes initiierten Sozialraumkursen gab es einige Teilnehmende, die miteinander verwandt waren, andere, die langjährige Bekanntschaften pflegten. Da der Bildungszugang zu den ‚höherschweligen‘ Bildungsformaten (wie etwa den Integrationskursen mit Alphabetisierung) stärker formalisiert ist, kommt es dort seltener vor, dass sich Teilnehmende auch aus Kontexten außerhalb des Kurses kennen. Aber auch dort lässt sich beobachten, dass aufgrund von Teilnehmendenempfehlungen bei bestimmten Kölner Trägern plötzlich vermehrt Personen mit ähnlicher Einwanderungsgeschichte (beispielsweise ‚kurdische Jesiden aus dem Irak‘) die Kurse besuchen.

Entgegen der Annahme, dass das Verlassen des eigenen Sozialraums und die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel für einige eine unüberwindbare Barriere darstellt und diese Personen ausschließlich auf Angebote im eigenen Sozialraum zurückgreifen können, zeigten sich viele der Befragten sehr mobil. Dabei gab es durchaus lokale Unterschiede. So besuchten z.B. die Probanden aus Chorweiler, bis auf eine Ausnahme, auch einen Kurs in Chorweiler. Im Kalker Bezirk zeigte sich ein gänzlich anderes Bild. Obwohl die Befragten in diesem Bezirk lebten, fuhren sie aus unterschiedlichen Gründen zu Kursen im gesamten Kölner Stadtgebiet. Dies galt für beide Befragungsgruppen. In Meschenich wiederum stammten alle Lernerinnen aus dem Sozialraum. Dort ist jedoch auch im Gegensatz zu den beiden anderen Sozialräumen die ÖPNV-Anbindung deutlich schlechter. Eine Person nahm für den eigenen Kursbesuch aus finanziellen Gründen einen insgesamt zweistündigen Hin- und Rückweg zu Fuß in Kauf. In diesem Falle können die Fahrtkosten, nicht aber die generelle Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs, als Barriere gewertet werden.

Auch das Nutzungsverhalten der Interviewpartner im Sozialraum lässt Raum für Ideen bezüglich der Möglichkeiten wirksamer Beteiligungsförderung. Als wichtigen Aspekt des Lebens wurde immer wieder das Thema „Einkaufen“ angesprochen. Damit verbunden nutzen die Befragten auch literale Informationsquellen, wie etwa Prospekte und den Wochenspiegel mit seinen Werbebeilagen. Diese Medien empfehlen sich daher nachdrücklich als Werbeträger bzw. als Informationsquelle für Grundbildungsinteressierte.<sup>[109][110][111]</sup>

Unter Berücksichtigung vor allem der Interviewergebnisse folgt nun eine detailliertere Beschreibung der drei Sozialräume Chorweiler/Seeberg/Blumenberg, Ostheim/Neubrück und Meschenich/Rhondorf. Dabei werden die Sozialräume zunächst jeweils in Form eines Kurzprofils skizziert, wobei auch grob die historische Entwicklung des Sozialraums nachgezeichnet wird. Danach werden unter zu Hilfenahme des gesamten Analysematerials die Sozialräume einerseits mit ihren Problemen, Ressourcen und Potenzialen als Möglichkeitsräume bzw. Unmöglichkeitsräume gefasst, andererseits aus der Perspektive der Interviewpartner als Nutzungsräume und Lebenswelten integrativ beschrieben. Abschließend werden die drei Sozialräume und ihre Spezifika nach Anknüpfungspunkten für Grundbildung befragt.

### 3.4.11 Kurzprofil: Chorweiler

*Er stand gegen sieben Uhr am Fenster im achten Stock und sah hinaus auf die Hochhäuser: rechts eine lange Reihe... gegenüber... links das Parkhaus mit dem begrünten Dach, ein hoffnungsloser Versuch. Noch weiter im Norden die Neubausiedlung. Das elfstöckige Stadthaus liegt fast in der Mitte des Bezirks, zu dem Orte wie Langel, Rheinkassel, Worringen und Fühlingen gehören. Alte Dörfer in ländlicher Umgebung, zum Teil eingemeindet während der großen Gebietsreform 1975. Dörfer, gewachsen aus der Geschichte; entstanden aus Bauernhöfen und Feldern, aus Gutsböfen und Wegereuzungen. Doch die Mitte, dieser Stadtteil Chorweiler, war künstlich geschaffen. Die neue Stadt wird sie genannt: eine Trabantenstadt.<sup>95</sup>*



*Abbildung 5: Ansicht Chorweiler Zentrum*

Chorweiler liegt im Norden von Köln, etwa 13 Kilometer vom Stadtzentrum entfernt. Der Bezirk Chorweiler besteht insgesamt aus den 12 Stadtteilen Blumenberg, Chorweiler, Esch/Auweiler, Fühlingen, Heimersdorf, Lindweiler, Merkenich, Pesch, Roggendorf/Thenhofen, Seeberg, Volkoven/Weiler und Worringen.

Im Rahmen des Modellprojektes wurden die Stadtgebiete Chorweiler/Chorweiler Nord/Seeberg Nord und Blumenberg als einer der insgesamt 11 Kölner Sozialräume festgelegt. Aktuell leben im gesamten Bezirk Chorweiler rund 83.000 Menschen, davon an die 14.000 im Stadtteil Chorweiler/Chorweiler Nord, in Blumenberg um die 6000 und in Seeberg und Seeberg Nord an die 12.000 Menschen (Vgl. Statistisches Jahrbuch Köln, 2008). Das Zentrum Chorweiler mit seinen Gebieten Chorweiler, Chorweiler Nord und Seeberg Nord ist durch Hochhäuser geprägt. Neben dem Gebiet um Seeberg Nord gibt es die durch Grünflächen getrennten Viertel Alt-Seeberg und Seeberg Süd. Alt-Seeberg ist, bis auf wenige Ausnahmen, eine reine Einfamilienhaussiedlung. In Seeberg-Süd finden sich sowohl Einfamilienhäuser, die vor allem in den für die 60er Jahre typischen Bungalowstil errichtet wurden und Mehrfamilienhäuser mit Mietwohnungen. Blumenberg ist der jüngste Stadtteil Kölns. Hier gibt es sowohl Einfamilienhäuser als auch Mehrfamilienhäuser. Eine Besonderheit dieses Stadtteils ist eine Siedlung von 16 Reihenhäusern, die eine der ältesten Ökosiedlungen Deutschlands ist. Chorweiler ist über die Autobahn A 57 sowie über die Haltestellen der S-Bahn und der Stadtbahn gut zu erreichen. Die S-Bahn hält zudem in Chorweiler-Nord und Blumenberg. Für die Strecke von Chorweiler zum Kölner Hbf benötigt die S-Bahn 17 Minuten.

<sup>95</sup> Auszug aus dem Roman „Ermittlungsdienst Chorweiler“ von Kay Löffler  
[http://kayloeffler.eu/Auszug\\_Ermittlungsdienst\\_Chorweiler.htm/](http://kayloeffler.eu/Auszug_Ermittlungsdienst_Chorweiler.htm/) Stand 12.12.2010 vgl. Löffler (1999)

### 3.4.11.1 Die Geschichte einer Satellitenstadt

Chorweiler gilt als klassische Satellitenstadt und grenzt als einziger Kölner Bezirk nicht direkt an die Innenstadt an. Eine Satellitenstadt ist zwar in seinen zentralörtlichen Funktionen von seiner „Mutterstadt“ abhängig, verfügt jedoch über eine gute städtische Infrastruktur und ist durch einen starken eigenständigen Charakter gekennzeichnet. Angebunden an die Großstadt Köln sollte speziell für junge Familien ein naturnahes Leben, Wohnen und Arbeiten ermöglicht werden. [112]Naherholungsgebiete, wie der Fühlinger See, liegen in der Nähe.

Die in den 20er Jahren entwickelten Vorstellungen des Architekten FRITZ SCHUMACHER der „Neuen Stadt“ wurden für die städtebauliche Planung von Chorweiler im Jahr 1957 wieder aufgegriffen<sup>96</sup>, um Wohnungen für ca. 100.000 Menschen zu bauen und so der Wohnungsnot der Nachkriegszeit zu begegnen und Wohnraum in der Nähe der Industriegebiete im Norden der Stadt zu schaffen. Auf engem Raum sollte eine eigene kleine Stadt entstehen, die Wohnen, Arbeiten, Handel, Freizeit und soziale Einrichtungen auf kurzen Wegen verbinden würde. 1960 wurden die beiden Stadtteile Heimersdorf und Seeberg errichtet. Die Stadtteile Chorweiler sowie Chorweiler-Nord und das Gebiet um Seeberg Nord wurden in den 1970er und 1980er Jahren gebaut. Es entstand die größte Plattenbausiedlung Nordrhein-Westfalens, in der 1972 die ersten Menschen einzogen. Zu diesem Zeitpunkt war die Infrastruktur in Chorweiler Zentrum nicht fertig. Schulen, Kirchen, ein Schwimmbad, Sportanlagen und auch das „City-Center“, das Einkaufsmöglichkeiten und Dienstleistungen verband, wurden erst im Laufe der nachfolgenden Jahre errichtet. (Vgl. Chorweiler Ansichten, S. 30).

Die städteplanerische Vision eines solidarischen, funktionalen Zusammenlebens mit der Möglichkeit, durch stadtnahe Plattenbausiedlungen die Vorzüge des Landlebens mit denen des Stadtlebens zu verbinden, ließ sich, wie auch bei vielen ähnlichen Bauprojekten, in der Praxis nicht realisieren. Das Konzept wurde von den (klein-)bürgerlichen Familien nicht angenommen und es kam zu erheblichen Wohnungsleerständen. In den anonymen Massenunterkünften wollten die Menschen nicht wohnen. Dem Leerstand der Wohnungen wurde durch die Ansiedlung von sozial schwacher Familien und seit den 1980er Jahren durch Menschen mit Migrationshintergrund begegnet. Auch die durch LE CORBUSIERS ursprünglich inspirierte Vorstellung einer effektiven Arbeitsteilung, in der es zentrale Stellen z.B. für das Kochen, Waschen und andere Haushaltsaufgaben gibt und Ressourcen gemeinschaftlich genutzt werden können und Kosten, wie etwa Wasserversorgung oder Müllentsorgung durch die funktionalen Hochhausbebauung geringer werden, wurden nicht Realität. Einerseits kam es nicht zu den erhofften Einspareffekten, aber vor allem entstanden keine Arbeitsplätze. Chorweiler entwickelte sich bereits in den 80er Jahren schnell zu einem problembelasteten Sozialraum, der sich vor allem durch hohe Arbeitslosigkeit und multiethnische Vielfalt auszeichnete.

---

96 Unterschiedliche Ideen und Konzepte lagen ursprünglich der Bebauung des gesamten Kölner Nordens zugrunde: So ließ sich Rudolf Schwarz, erster Kölner Stadtbaumeister, von der Idee eines „verdoppelten Menschen“, der „zwischen der harten Arbeit in der Fabrik und dem kulturellen Glanz von Theater, Musik und Freizeit“ (Chorweiler Ansichten, S.30) gespalten sei, inspirieren. Ein solcher Mensch braucht, seiner Vorstellung nach, eine doppelte Stadt, die nicht nur Raum für Kirchen und Theater, sondern auch für Büros und Dienstleistungen bietet.

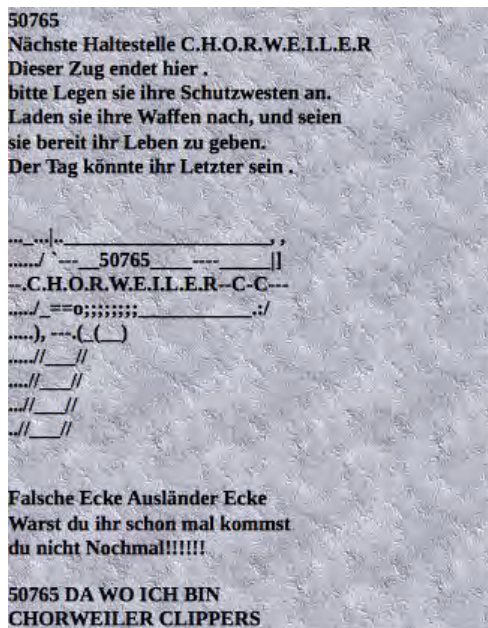


Abbildung 6: Poesie über Chorweiler eines Jugendlichen im Internet

1985 beschloss der Rat der Stadt Köln ein mehrstufiges Ergänzungsprogramm zur Strukturentwicklung und -verbesserung und versuchte so den Fehlentwicklungen in Chorweiler zu begegnen.

In der ersten Stufe des Programms, von **1987 – 1989**, lag der Schwerpunkt auf Stadterneuerungs- und Sanierungsmaßnahmen unter Einbeziehung der Bürger. 1987 wurde das Büro für Bürgerbeteiligung eröffnet. Verkehrsberuhigte Zonen wurden eingeführt und Grünflächen geschaffen. Auch wurde ein Jugendzentrum errichtet, die Chorweiler Selbsthilfe gegründet und Bürgerinitiativen entwickelten sich.

Zwischen **1989 – 1997**, der zweiten Stufe, wurde die Gesellschaft für Stadterneuerung (GfS) gegründet, ein Konsortium aus Stadtplanern, Architekten und Sozialarbeitern, die ressortübergreifend Lösungsvorschläge zur städtebaulichen Erneuerung erarbeiten sollten. Schon die Veränderung der Teamzusammensetzung deutet den Versuch netzwerkorientierter Gestaltung an. Neben der Verbesserung des Wohnumfelds lag der Fokus ihrer Planung auf dem Ausbau von Arbeitsplatzmöglichkeiten. In diese Phase fällt auch die Gründung des Handwerkerhofes, in dem auch aktuell berufsqualifizierende Maßnahmen angeboten werden und sich eine Zweigstelle der Kölner VHS befindet, in der auch die projektinternen Grundbildungskurse stattfinden. Die GfS wurde 1996 aufgelöst.

Im Jahr **1997** wurde die Sanierung Chorweilers in das NRW-Landesprogramm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf – Soziale Stadt“ einbezogen, das einen starken Fokus auf die Kinder- und Jugendarbeit legt.

Ab **2003** bis einschließlich **2008** gehörte Chorweiler auch zum Fördergebiet des Programms „Lokales Kapital für soziale Zwecke“, ein Programm des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), welches aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wird. Mit diesem Programm sollten soziale und beschäftigungswirksame Potenziale vor Ort aktiviert werden, die durch zentrale Programme nicht erreicht werden. Mit Mikroprojekten von bis zu 10.000 EUR wurden lokale Initiativen angeregt und unter-

stützt.

Die Fortführung dieses Programms trägt **ab 2009** die Bezeichnung „Stärken vor Ort“. Durch dieses Programm soll vor allem die soziale, schulische und berufliche Integration von benachteiligten jungen Menschen und Frauen mit Problemen beim Einstieg und Wiedereinstieg in das Erwerbsleben unterstützt werden. Eine zivilgesellschaftliche Beteiligung und Einbindung und Vernetzung der lokalen Akteure sollen bei der Programmumsetzung eine zentrale Rolle spielen. Die fünf Kölner Fördergebiete sind Chorweiler, Kalk, Bocklemünd/Mengenich, Meschenich und Porz-Finkenbergr.

Seit **2006** gibt es durch das Modellprojekt der Sozialraumorientierten Hilfsangebote und den Einsatz der Sozialraumkoordinatoren eine weitere strukturelle und dezentrale Form der Organisation von sozialräumlichen Anliegen. Der Fokus liegt deutlich auf einer ressortübergreifenden Netzwerkarbeit und nicht mehr auf spezifischen, vorgegebenen Themen.

### 3.4.11.2 (Fast) Alles was man zum Leben braucht – Welten zwischen Beton und Natur

*Eine große Anzahl Hochhäuser, Wohnblocks, künstliche gerade Wege, Gaststätten, Spielsalons, Einkaufszentrum, Sozialzentrum, geometrische Blumenbeete, die hoffnungslos gegen jenes Beton ankämpfen, auf das Bernd Arlt nun starrte: Grau. Versuche von bunten Balkonverkleidungen, den optischen Eindruck zu verbessern. Doch es wirkte grau. Nicht nur wegen des kalten Windes, nicht nur wegen des bewölkten Himmels. Hier, inmitten dieser künstlichen City.<sup>97</sup>*

Die Vielzahl an Sanierungsmaßnahmen und Investitionen haben Chorweiler im Laufe der Jahre grüner, verkehrsberuhigt und auch sauberer gemacht. Die meisten der Interviewpartner/innen geben an, dass sie schon lange und auch gerne in Chorweiler leben. Dabei scheint es ein Bewusstsein dafür zu geben, dass Chorweiler einen schlechten Ruf hat, dass dieser aber aus persönlicher Perspektive nicht unbedingt gerechtfertigt ist.

*Wir sind gewöhnt in Chorweiler zu wohnen. Viele Leute sagen ‚Chorweiler ist nicht schön, dort gibt es asoziale Leute‘, aber das finde ich nicht.<sup>98</sup>*

Einige Befragten fühlen sich in Chorweiler stark verwurzelt und bringen dies folgendermaßen zum Ausdruck: *.....Joa. Hier hab ich alles, was ich kenne und brauche. Ich bin ja sozusagen hier groß geworden. Die Gegend kenne ich. Ich will eigentlich nicht so weg hier.<sup>99</sup>* Auch über Generationen hinweg geben manche der Befragten ihre Identifikation mit Chorweiler weiter: *(...) ich bin hier gewachsen und ich habe geheiratet, ich habe jetzt selber drei Kinder. Meine Kinder sind auch hier gewachsen, also ich finde es in Chorweiler super.<sup>100</sup>*

Dabei werden die einzelnen Stadtteile etwa Seeberg und Chorweiler (*...in Chorweiler gibt es Stellen, die schlimmer sind. Aber in Seeberg ist es halbwegs sauber*) im Sozialraumgebiet voneinander differenziert. Als einen besonderen Stadtteil des Sozialraums beschreibt der Sozialraumkoordinator Blumenberg:

97 Auszug aus dem Roman Ermittlungsdienst Chorweiler von KAY LÖFFLER in [http://kayloeffler.eu/Auszug\\_Ermittlungsdienst\\_Chorweiler.htm](http://kayloeffler.eu/Auszug_Ermittlungsdienst_Chorweiler.htm) / Stand 12.12.2010

98 wF/LUE/117

99 mD/SNL/61

100 wF/LUE/117

*Blumenberg unterscheidet sich von den anderen Stadtteilen sehr stark, also Blumenberg ist so entstanden, dass da erstmal die Reihenhäuser und die Einfamilienhäuser in den Randgebieten gebaut wurden und dann zum Schluss sind diese Sozialwohnungen da mitten rein gesetzt worden. Da gibt es glaub ich auch die größte Reibung zwischen der Bevölkerung, die eben in diesen Einfamilienhäusern wohnt und der Bevölkerung in diesen nachher reingesetzten Sozialwohnungen.*

Viele Befragte empfinden die Nähe zu Grünflächen und dem Naherholungsgebiet rund um den Fühlinger See als Pluspunkt des Standortes Chorweiler. Einer Befragten gefallen insbesondere die öffentlichen Spielmöglichkeiten für Kinder. An den meisten Orten fühlen sich die Interviewpartner/innen wohl bzw. sicher. Einige von ihnen gehen allerdings ungern abends auf die Straße. Auch die Umgebung um die Post herum, das Posthaus und ‚Malboro Beach‘ wurden von zwei Interviewpartnern/innen als Orte beschrieben, die man meidet. Dies verdeutlicht folgender Interviewauszug:

*I: Gibt's denn auch Ecken, wo Sie gar nicht hingehen hier in Chorweiler?*

*A: Ja.*

*I: Wohin?*

*A: Zum Beispiel das ‚Marlboro Beach‘ Kennen Sie das?*

*I: Hm-hm (Verneinend).*

*A: Das ist sozusagen direkt beim Pariser Platz (...). Oder kennen Sie das Posthaus? Das Hochhaus mit den gelben Streifen an den Seiten.*

*I: Aha. Ja.*

*A: Ja. Da geh ich nicht so hin, da ist nicht so unser Revier. Das ist das feindliche Revier sozusagen.*

*I: Ah ja Okay.*

*A: Da geben wir nicht so gerne hin.*

*I: Das heißt, wenn Sie dahingehen, ist das gefährlich für Sie?*

*A: Ja. Alleine. Aber mit mehreren, dann gehen wir da auch durch. Aber alleine...geh ich immer außen rum. Sonst komm die und verprügeln mich oder so.<sup>101</sup>*

Eine große Herausforderung ist die Gestaltung der vielen Flächen zwischen Hochhäusern, Parkplätzen, Hausdurchgängen und Grünstreifen. Zwar werden diese Orte nicht als „angsteinflößend“ geschildert, aber als zugig, schmutzig, verwahrlost, dunkel oder ungemütlich bezeichnet.

Die S-Bahn Haltestelle Chorweiler Nord galt, laut einer Studie der Deutschen Bahn, früher als „tristeste Haltestelle im gesamten Netz der Bundesrepublik.“ Doch gemeinsam mit Chorweiler Bürgern wurde die Haltestelle neu gestaltet.<sup>102</sup> Als weit störender als verschmutzte öffentliche Flächen beschreiben die Bewohner die Situation in bestimmten Hochhäusern.

*Dort schlafen manchmal die Obdachlosen im Treppenhaus und pinkeln alles voll.<sup>103</sup>*

101 mD/SNL/61

102 Lebenswerte Veedel-Bürger-und Sozialraumorientierung in Köln. Gute Beispiele aus der Praxis. Stadt Köln (Hg.) 2009

103 wF/TNA/73

Auch der Sozialraumkoordinator beschreibt die teilweise kritische Situation in einigen Wohnanlagen:

*Dieses ganze Carree ist ein recht schwieriges Carree. (Anmerkung: Osloer Strasse und Stockholmer Allee). Weniger wegen der Leute, die da wohnen, sondern weil (.....) die Häuser unter Zwangsverwaltung sind (.....) das sind Häuser, die sind seit Jahren in einem hohen Maße vernachlässigt worden, die haben zum großen Teil noch Einfachverglasung und sind jetzt seit zwei Jahren unter Zwangsverwaltung. Eine Zwangsverwaltung setzt ja nicht ein, weil die Besitzer sich nicht vernünftig um das Mietobjekt kümmern, sondern weil er seine Schulden nicht bezahlt. Und die Aufgabe des Zwangsverwalters ist jetzt nicht das Wohl der Mieter, sondern das Wohl der Gläubiger. Also dürfen die auch nur da Investitionen machen, wo sie gesetzlich vorgeschrieben sind, oder wo sie halt mit den Gläubigern auch abgestimmt sind. Ja und das führt dazu, dass eben wirklich nur minimal was gemacht wird. Unter anderem war die Klingelanlage kaputt, die Gegensprechanlage. In der Folge dann auch die Schließanlage. Dadurch haben sich in dem Haus auch Leute aufgehalten, die da nicht hingehörten, insbesondere dann eben auch Jugendliche äh (....) es kam zu Verschmutzungen, zu Zerstörungen. Also bei diesem runden Tisch hat der Verwalter dann auch erzählt, dass zum Beispiel die Sicherheitseinrichtungen, die Brandschutzvorrichtungen regelmäßig demontiert worden sind.*

Gleichzeitig beschreibt Herr Ellerbrock in diesem Zusammenhang ein Beispiel für gelungene Sozialraumarbeit unter Einbezug der Bewohner und Akteure:

*(....) irgendwann hat es den Mietern dann halt gereicht und die haben dann einen langen Protestbrief geschrieben. (...) Der Brief ging an den Oberbürgermeister und verschiedene städtische Ämter, die Polizei und auch an den WDR. Die aktuellen Stunde hat das dann aufgegriffen und einen Beitrag in der Lokalzeit gesendet(...)...... Dann haben wir erstmal ein Treffen mit einer Delegation der Mieter gemacht und (...) haben dann eben zu einem runden Tisch eingeladen. Wobei hier die lokale Ebene sehr bereitwillig war. Also die Polizei war da, die Feuerwehr war da, der ASD war da, die Fachstelle Wohnen war da, der Verwalter war da, die Mieter waren natürlich da, und die Jugendpflege und ECHO, also ECHO ist deswegen wichtig, weil die ne Mieterberatung haben und auch hier ganz viele Fälle aus dem Haus bearbeiten und daher einen guten Kontakt haben. Wer nicht da war, waren die Ämter, die angeschrieben waren, insbesondere auch die, die mit der Stellungnahme beauftragt waren. Also die haben sich da rausgezogen. (.....) mittlerweile ist die Tür repariert, der Eingangsbereich hat ne Videokamera, die Klingelanlagen und Gegensprechanlagen sind repariert. Wichtig war aber auch zu sehen, da sind Mieter, die wollen da was verändern, die kommen raus aus ihrer Vereinzelung, die wollen auch weiterhin gucken, dass sie mit der Hausverwaltung kooperieren und auch ihre Forderungen da deutlich vorbringen können.*

Ende Januar 2010 haben sich Oberbürgermeister Jürgen Roters und Sozialdezernentin Marlis Bredehorst mit dem Minister für Bauen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, Lutz Lienenkämper, in Chorweiler zu einer Begehung des Gebiets an der Osloer Straße und der Stockholmer Allee getroffen, um Modernisierungskonzepte auszuloten. Dabei betonte Oberbürgermeister Jürgen Roters neben dem Sanierungsbedarf auch die guten Ausgangsbedingungen am Standort Chorweiler:

*Ich sehe neben den dringend zu bewältigenden Aufgaben der Sanierung und Modernisierung in diesen Wohnhäusern auch große Chancen für Chorweiler. Die Infrastruktur in diesem Stadtteil mit dem nahen Einkaufszentrum, den Schulen, dem nahen Grünzug und den Freizeitmöglichkeiten ist verglichen mit anderen großen Wohnanlagen in Deutschland herausragend. Man sieht auch, dass die Menschen in diesem Stadtteil gerne wohnen und leben. Wir müssen allerdings ihren Stadtteil lebenswerter machen und dazu gehört zwingend eine angenehmere Wohnsituation. Die anstehenden Sanierungsmaßnahmen sollten wir mit einem Rückbau der Hochhäuser verbinden.<sup>104</sup>*

104 Stadt Köln - Amt für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Jörg Wehner. Internetadresse: [http://www.koeln.de/koeln/nachrichten/lokales/sanierungskonzept\\_soll\\_chorweiler\\_schoener\\_machen\\_271138.html](http://www.koeln.de/koeln/nachrichten/lokales/sanierungskonzept_soll_chorweiler_schoener_machen_271138.html) Letzter Zugriff: 27.06.2011



In der Tat hat Chorweiler als eigenständige Satellitenstadt ausdifferenzierte Versorgungsstrukturen und weist bezüglich seiner sozialen, kommerziellen und kulturellen Infrastruktur eine große Vielfalt auf. Dazu äußert sich eine Befragte folgendermaßen:

*Hier können Sie alles machen. Das City-Center ist hier, unsere Polizei ist da, das Schwimmbad ist da und das Arbeitsamt ist da, was will man noch! Alles da. Deswegen fühlen wir uns ganz gut in Chorweiler, wir würden nicht wo anders hingehen. Ja, überall ist es schön, aber in Chorweiler gefällt es uns.*

105

Dabei ist das City-Center-Chorweiler ein zentraler Anlaufpunkt für die Menschen in Chorweiler.

Es finden sich hier 93 Geschäfte und Restaurants auf zwei Etagen. Zudem finden sich im Stadtteil auch eine Vielzahl von vor allem türkischen Geschäften. Insbesondere die Möglichkeiten, alltägliche Belange innerhalb des Sozialraums *fußläufig* erledigen zu können, wird von vielen Befragten besonders geschätzt.

Es agieren, im Vergleich zu anderen Stadtteilen Kölns, eine Vielzahl von Institutionen, Akteuren, Interessengruppen und Vereinen. Um einen Eindruck über das Ausmaß und den Facettenreichtum der Angebotsstruktur zu vermitteln, werden im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit kommunale Einrichtungen, Vereine, Akteure und andere Interessengruppen, die sich im Sozialraum Chorweiler engagieren, aufgezeigt.

**Schulen und Kindertagesstätten:** Im Sozialraum Chorweiler befinden sich insgesamt acht Schulen. Diese unterteilen sich in vier Offene Gesamtgrundschulen (OSG) sowie je eine Haupt-, Real-, Gesamt- und Waldorfschule.

Das **Kinderbetreuungsangebot** umfasst 19 Einrichtungen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um staatliche Kindertagesstätten. Mindestens drei der neunzehn Kindertagesstätten sind Familienzentren.

**Beratung und Hilfe:** Chorweiler verfügt über zahlreiche Beratungseinrichtungen, die jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen beinhalten. Neben Beratungs- und Hilfsangeboten für Kinder, Jugendliche und Familien (u.a. Kath. Jugendwerk, Amt für Familie und Kinder der Stadt Köln, Pro Familia), gehören auch Suchtberatungsstellen (Drogenhilfe), Integrations- und Migrationszentren (u.a. DFV Kreisverband Köln, Phoenix-Köln e.V., FIZ), zwei Jobbörsen sowie Beratungseinrichtungen konfessioneller Träger (u.a. Caritasverband, Synagogengemeinde, Haushaltsberatung der Evang. Kirchengemeinde) zur Angebotsstruktur. Insgesamt verfügt Chorweiler über 20 Beratungseinrichtungen.

**Städtische Angebote:** In Chorweiler befinden sich weiterhin sieben Außen- und Zweigstellen unterschiedlicher Ämter. Hierzu zählen das Amt für Kinder und Jugend, das Amt für Soziales und Senioren, die Arge Köln-Nord, das Bürgerzentrum Chorweiler, das Bürgeramt Chorweiler, eine Stadtteilbibliothek und das Bezirksamt.

**Kultur:** Unter der Rubrik Kultur finden sich diverse Kulturvereine und Begegnungsstätten. U a. sind ein Kurdischer Kulturverein, die Alevitische Gemeinde und ein Eritreischer Sozialverein im Stadtteil ansäs-

sig. Aber auch das Begegnungszentrum der Synagogengemeinde, das Dialog Bildungszentrum und das Kulturprojekt Chorweiler Art sind vor Ort.

**Kinder und Jugendliche:** Das Angebot im Bereich der Kinder und Jugendeinrichtungen reicht von Begegnungsstätten wie Jugendcafes (Der Bau, Seeberger Treff, Jugendcafe Chorweiler e.V.), Jugendzentren (Blu4-Ju, Pegasus, Northside) und Jugendwerkstätten (Stadtteilwerkstatt, Jugendwerkstatt) bis hin zu konkreten Projekten für hilfsbedürftige Kinder (Kindernöte e.V.).

**Senioren:** Auch für Senioren verfügt Chorweiler über eine Auswahl von Angeboten. Insbesondere die AWO und konfessionelle Träger (Ev. Kirche, Caritasverband, Synagogengemeinde) bieten Begegnungs- und Beratungsmöglichkeiten für Senioren an.

**Kirche und Religion:** Acht unterschiedliche religiöse Einrichtungen befinden sich in Chorweiler. Neben zwei Katholischen Pfarrgemeinden und einer Evangelischen Kirchengemeinde zählen die Synagogengemeinde, die Syrisch-orthodoxe Gemeinde, die Griechisch-orthodoxe Gemeinde, die Vietnamesische Gemeinde und die Türkisch-Islamische Gemeinde zu den in Chorweiler ansässigen Religionsgemeinschaften.

**Bauen und Wohnen:** Es befinden sich acht Immobilien- und Baugesellschaften in Chorweiler (u.a. City-Center Chorweiler Center, GAG, Aachener Siedlungsgesellschaft, Heimbach Immobilien). Mit der Absicht die Sozialstruktur zu fördern, wird Bauland im Stadtteilgebiet Chorweiler heute überwiegend für privat finanzierte Projekte bereitgestellt. Außerdem wird gezielt die Ansiedlung von Freizeit- und Bildungsorganisationen gefördert.

**Sportvereine:** Im Stadtteil gibt es die Möglichkeit in sieben unterschiedlichen Sportvereinen die Mitgliedschaft zu beantragen. Das sportliche Angebot beinhaltet diverse Ballsportarten (Fußball, Basketball, Volleyball, Handball), Tennis und Tischtennis, Kampf- und Gesundheitssportarten sowie Cricket. Zwei Sportvereine richten ihr Angebot insbesondere an Sportfreunde mit Migrationshintergrund (PSI Köln und Kultur Sportfreunde Yildiz).

**Städtische Spielflächen:** Städtische Spielflächen sind in Chorweiler zahlreich vorhanden. Hierzu gehören 33 Spielplätze, 8 Bolzplätze, und zwei Fahrradspielplätze.

**Ärzte und medizinische Versorgungsstruktur:** Am 26. März 2009 zeigte das ‚heute-journal‘ den Beitrag „Kinderärzte gesucht“<sup>106</sup>, der die dramatische Quote von einem Kinderarzt (Dr. Detlev Geiß) für den gesamten Stadtteil Chorweiler dokumentierte. Auch bei anderen Ärzten gibt es im gesamtstädtischen Vergleich in Chorweiler eine Unterversorgung.

In den Interviews wurde von den Gesprächspartnern/innen thematisiert, dass es sowohl für sie selbst, als auch für die Kinder sehr schwer ist zeitnahe Arzttermine zu bekommen. Wartezeiten von bis zu drei Monaten kommen vor. Ebenso ist die Anzahl der Apotheken im Verhältnis zur Einwohnerzahl geringer als im restlichen Köln. Einige der in Chorweiler niedergelassenen Ärzte verfügen über besondere Sprachkenntnisse.

---

106 [http://www.zdf.de/ZDFmediathek/content/Kinderaerzte\\_gesucht/723370](http://www.zdf.de/ZDFmediathek/content/Kinderaerzte_gesucht/723370)

Hierzu zählen die Sprachen Türkisch, Arabisch, Englisch, Russisch und Polnisch, aber auch Hindi und Urdu. Weiterhin sind sieben Gesundheitsdienste in Form von Krankenpflegevereinen und Ambulanten Hilfen vor Ort ansässig.

Die Anwesenheit verschiedener Angebote ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Inanspruchnahme. Dies gilt vor allem für den informellen oder kulturellen Bereich. Eine Mehrzahl der Befragten gaben an, weder kulturelle Angebote zu nutzen noch etwa Vereine oder Beratungsangebote zu kennen.

Dabei zeigen sich vor allem die „älteren“ Interviewpartner/innen mit ihren Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung in Chorweiler zufrieden, weisen jedoch eine starke Tendenz des ‚Rückzugs ins Private‘ auf. Ein jüngerer Befragter weist darauf hin, dass es vor allem abends für Jugendliche wenig attraktive Orte und Angebote in Chorweiler gibt und .... *sie deshalb soviel Blödsinn machen. Das ist nämlich die Langeweile. Deswegen machen die Blödsinn. Ist die Langeweile.*<sup>107</sup>

Diese Feststellung deckt sich auch mit Beschreibungen anderer Interviewpartner, die vor allem im Bereich der Jugendarbeit Handlungsbedarf sehen. Auch gibt es in Chorweiler keine Berufsschulen oder andere Formen beruflicher Bildung. Ebenfalls fehlt ein Kino und auch Hotels haben sich bislang in Chorweiler nicht niedergelassen. Die Befragten berichten wenig über die Qualität sozialräumlicher Versorgungsstrukturen. Ein wichtiges Handlungsfeld für Chorweiler ist sicherlich die Frage, wie Angebote und Bedarfe der Bewohnerschaft besser zusammenkommen können, und vorhandene Ressourcen genutzt und eingebunden werden können. Dabei geht es nicht um ein „mehr an Angeboten“ sondern um eine bessere Passung und Kommunikation. Das Fehlen einer übergreifenden strategischen Ausrichtung, aus der sich Ziele und Maßnahmen der dezentral handelnden Akteure aufeinander abgestimmt hätten ableiten lassen, hat zu einem unübersichtlichen Versorgungssystem mit Doppelangeboten hier und Unterversorgung dort geführt. Nicht zuletzt aufgrund dieser Situation scheint der Ansatz des Modellprojektes der sozialraumorientierten Hilfekoordination notwendig und zielführend. Herr Ellerbrock bedauert in diesem Zusammenhang rückblickend, dass in der Vergangenheit der Wechsel von dezentralen zu zentralen Organisationsprinzipien, funktionierende sozialräumliche Strukturen beschädigt hat:

*Mittlerweile sind ganz viele Abteilungen gar nicht mehr vor Ort. Die Dienste, die noch vor Ort sind, sind nicht mehr unter dem Dach des Bezirksamtes, sondern Außenstellen der Fachabteilungen. Die Fachabteilungen sind rezentralisiert, was dazu führt, dass auch das Spezialwissen was vorher hier vor Ort da war, weg ist. (...) Das Spezialwissen z.B. im Bereich des Sozialamtes die ambulanten Pflege oder stationären Pflege, dieses Wissen war hier vor Ort vorhanden, weil die halt alles gemacht haben, ne. Dann hat man gesagt „ja aber noch besser ist es, wenn man dieses Spezialwissen zusammenzieht“. Das hat man dann auch getan, das führt aber dazu, dass die vor Ort dann im Grunde noch so diese Basissachen bearbeiten und alles, was spezieller ist, geht dann woanders hin, und dann gibt es dazu noch drei, vier Personalwechsel und dann ist das Wissen weg, weil dieses Wissen personengebunden war. Da gibt's dann vielleicht noch den Außenstellenleiter, der schon solange da ist, dass er eben auch früher schon all diese Sachen übergreifend gemacht ha. Die anderen wissen das nicht mehr, die kennen dann noch SGB 12, aber alles andere kennen die nicht mehr, weil die Klienten, sobald die irgendwie einen anderen Bedarf haben, ist die Außenstelle gar nicht mehr zuständig.*

Die bereits beschriebene „Vereinzelung“ der Angebote und die damit einhergehenden fehlenden Vernetzungen führen dazu, dass die Vielzahl an Einrichtungen und Angeboten ihre Potenziale nicht voll entfalten können. Der Sozialraumkoordinator sieht insbesondere in der Verbesserung der institutionsübergreifenden Kommunikation und Kooperation seinen Arbeitsschwerpunkt.

*..... das ist der Teil, der am schwersten zu beschreiben ist, also im Grunde bin ich ganz viel damit beschäftigt Informationen zu zirkulieren, also in Arbeitskreise zu geben, Dinge aufzugreifen, nachzufragen zu bündeln und diese noch mal in andere Bereiche zu geben. Auch zu gucken, ob das ein Thema ist, welches wir noch mal intensiver anpacken müssen. Dann muss geguckt werden, welche Akteure zusammen kommen sollen und welche Konzepte und Ideen es bereits auf dem Markt gibt.*

Dabei ist das Lokale die brauchbarste Handlungsebene. Die größte Herausforderung einer Sozialräumlichen Organisation ist dabei, dass es sich bei allen Themen immer um Querschnittsaufgaben handelt, die sinnvoll nicht ohne die Zusammenarbeit verschiedener Ressorts, Zuständigkeiten, Kompetenzen und Wissensbestände adäquat umgesetzt werden können. Wohl zeigt die Praxis, dass es gleichzeitig klare Zuständigkeiten geben muss, um Veränderungsprozesse überhaupt in Gang zu setzen. Darüber hinaus muss der Kontakt zur Betroffenen-Perspektive vorhanden sein, da sonst die Gefahr selbstreferentieller Hilffsysteme besteht. Je weniger Menschen ihre Bedürfnisse nach außen artikulieren und sich dazu beispielsweise zu Bürgerinitiativen oder Interessensverbänden zusammenschließen, desto schwieriger ist es für das Hilffsystem, diese Bedürfnisse aufzugreifen und bedarfsorientierte Strukturen zu gestalten.

Eingebettet in einen sozialpolitischen Rahmen sind somit die beiden zusammenhängenden zentralen Handlungsfelder einer sozialräumlich ausgerichteten Organisation einerseits auf der Ebene der Menschen bzw. Bewohnerinnen angesiedelt, andererseits auf die Koordination der Zusammenarbeit relevanter Institutionen gerichtet.

Auch wenn es in Chorweiler zu Bürgerbeteiligung kommt, verweist Herr Ellerbrock auf der individuellen Handlungsebene auf folgende Schwierigkeit:

*.....in Chorweiler-Nord da war eine Frau, die hat die Initiative für die Veränderung der S-Bahn-Station vertreten. Da war noch eine andere Bewohnerin aus dem Stadtteil, die auch schon mal beim Jugendmigrationsdienst als Praktikantin gearbeitet hat. Da waren dann gute Verbindungen. Die haben dann eine Unterschriftenaktion gemacht und die waren beide auch mit in der Stadtteilkonferenz. Aber das sind eber so punktuelle Sachen, da wo Menschen sich besonders engagieren, die dann auch noch so nen Hintergrund haben. Die leben dann, was weiß, ich gerade von Hartz IV oder machen so einen Minijob in einem Projekt und die haben dann auch Zeit für so etwas. Also, wenn jemand arbeiten geht, kann er sich nicht eben freinehmen, um Montag morgens in irgendeinem Sozialraumgremium zu sitzen.*

Auch die Interviewpartner schildern nicht, dass sie in einer organisierten Form ihre eigenen Interessen im Sozialraum vertreten. Bereits die Kenntnisnahme und Inanspruchnahme von passenden Dienst-, Freizeit- und Hilfsleistungen ist barrierebestimmt. Es fehlen „Lotsen“, die die Menschen durch den „Angebotsdschungel“ begleiten und ihnen beratend und unterstützend zur Seite stehen. So äußerten einige Interviewpartner auch, dass sie sich einen festen Ansprechpartner wünschten, der sie vor allem in bürokratischen Belangen unterstützt.

### 3.4.11.3 Wir sind Chorweiler - Zusammensetzung der Bewohnerschaft

Fast die Hälfte der Gesamtbevölkerung der Stadt Köln befindet sich in einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis (434.341), dagegen sind 60.948 Menschen ohne Arbeit (13,3%). Die Arbeitslosenquote im Bezirk Chorweiler liegt mit 13,7% kaum höher als der Kölner Durchschnitt. Differenziert man jedoch etwas genauer und betrachtet die einzelnen Stadtviertel kommt man zu folgendem Ergebnis:

Die Quote der ALG II Empfänger liegt im Stadtviertel Chorweiler bei 38,0%, in Blumberg bei 10,2% und in Seeberg bei 24,5%. Insbesondere die Stadtviertel Chorweiler und Seeberg liegen somit deutlich über der angegebenen Quote des Stadtbezirks.

Neben einer großen Anzahl an ALG II Empfängern, leben viele Menschen mit Migrationshintergrund im Bezirk Chorweiler. Sie setzen sich aus ca. 100 unterschiedlichen Nationen zusammen. Insgesamt haben 41,9% der Bewohner des Stadtbezirks Chorweilers einen Migrationshintergrund. Der Anteil im Stadtteil Chorweiler ist dabei erheblich höher. Dieser liegt bei 74,7%. In Seeberg leben 61,8% Menschen mit Migrationshintergrund, in Blumberg liegt die Quote bei 60,3%. Der Kölner Durchschnitt liegt seit den neuesten Erhebungen aus dem Jahr 2008 bei 31,6%.<sup>108</sup>

Befragt nach dem Zusammenleben mit ihren Nachbarn, äußerten sich die Interviewpartner selbst oft positiv über die Zusammensetzung der Anwohnerschaft. Sie beschreiben ihre Nachbarschaft als „kunterbunt“ und „gemischt.“ Ein deutschsprachiger Interviewpartner empfindet insbesondere das harmonische Miteinander der unterschiedlichen Nationen und Kulturen als positiv und beschreibt dies folgendermaßen:

*„... ich find das so schön, dass so viele verschiedene Menschen hier, also jetzt von andern Ländern, dass die meisten alle so gut klarkommen und sich so gut verstehen. Deswegen find ich das gut hier. Wir verstehen uns einfach so gut.“<sup>109</sup>*

Auch eine fremdsprachige Interviewpartnerin betont einen harmonischen nachbarschaftlichen Umgang:

*„Natürlich habe ich viele Bekannte. Ja, Deutsche, Italiener, Portugiesen, Polen, Türken, Kurden. Wir sind in einem Haus, da leben drei Türkinen, Polen und Deutsche, schon jabrelang. Wir wohnen im ersten Stock und wenn wir gehen auf dem Balkon sitzen, ich und mein Mann, haben wir Kontakt zu den Nachbarn. Unten wohnt die deutsche Familie, die haben auch Kinder und Enkel. Wir sagen dann: „Hallo, wie geht’s Frau Mayer? Und was macht dein Enkel?“. Also meine Söhne, meine Tochter und wir haben viel Kontakt mit unseren Nachbarn, und das gefällt uns gut.“<sup>110</sup>*

Einige Aussagen der Interviewten weisen darauf hin, dass Menschen unterschiedlicher Herkünfte jedoch nicht wirklich in einem engeren Kontakt miteinander stehen. Die intensiveren Beziehungen bestehen mit Nachbarn, die den gleichen Migrationshintergrund haben.

---

108 [http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistisches\\_jahrbuch\\_k\\_\\_ln\\_2008-2009.pdf](http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistisches_jahrbuch_k__ln_2008-2009.pdf)

109 mD/SNL/61

110 wF/LUE/117

Eine besondere Gruppe stellen sicherlich die U25jährigen im Sozialraum Chorweiler dar. Hier kann durchaus die Bildung eines subkulturellen Milieus, mit bestimmten Verhaltensweisen und Lebensentwürfen, vermutet werden. So identifizieren sich beispielsweise ‚Rapper‘ aus Chorweiler, in Abgrenzung zu anderen Kölner Stadtteilen, stark mit ihrem Quartier. Die gegenseitigen Beleidigungen und Beschimpfungen verschiedener jugendlicher Gruppierungen sind gut auf Youtube im Internet dokumentiert. In den Texten wird eine ambivalente Kultur der Verlierer deutlich. Häufig geht es um Verherrlichung krimineller Handlungen und Gewalt, Sex und Drogen, aber auch um die Gefühle der Ausgrenzung, der Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit. Dabei verlaufen die zugeschriebenen Grenzlinien zwischen Gruppierungen auch mittels nationaler Zugehörigkeiten:

*Hier gibt es ja die Russen oder die, .....vielleicht haben Sie das auch mal gehört, hier war mal eine Messerstecherei, die Russen gegen die Türken, da wurde auch von mein Bruder ein Kumpel, naja, wurde da umgebracht. Erstochen.<sup>11</sup>*

#### 3.4.11.4 Chorweiler – Beteiligung an Grundbildung fördern

Im Rahmen der Sozialraumanalyse Chorweilers wurde deutlich, dass prinzipiell nicht das Fehlen materieller und sozialer Infrastrukturen problematisch ist, sondern einerseits die Kommunikation zwischen Bewohnern und Angeboten, andererseits ein abgestimmtes ressortübergreifendes Vorgehen lokaler (institutioneller) Akteure zentrale Handlungsfelder der Sozialraumorganisation bilden. Dabei scheint es vor allem darum zu gehen ‚Übergänge‘ zu managen. Biografien verlaufen immer weniger linear. Vielmehr gilt es, die durchlässigere Gestaltung der Übergänge zwischen verschiedenen Lebensstationen wie etwa Schule, Familie, Erwerbstätigkeit, Erwerbslosigkeit, Krankheiten usw. in den Blick zu nehmen und ein sinnvolles Beziehungsmanagement der dort zuständigen formalen Akteure einzufordern. Die Vermittlung in eine Beschäftigungsförderungsmaßnahme (1Euro-Job) darf beispielsweise nicht bedeuten, dass die eigene Teilnahme an einem Grundbildungskurs abgebrochen wird. Das Thema Grundbildung liegt quer und sollte folglich nicht als isoliertes Handlungsfeld bearbeitet werden, insbesondere, wenn es, wie in Chorweiler, eine breit gefächerte soziale Infrastruktur mit einer Vielzahl an Angeboten und Akteuren gibt. Auch wenn sich die Menschen in Chorweiler insgesamt gut versorgt fühlen, können als negative Kennzeichen, bezogen auf die materielle Ausstattungssituation, die ärztliche Versorgung, teilweise heruntergekommene Wohnanlagen, fehlende berufliche Bildungsangebote und auch Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche genannt werden. Betrachtet man die Zusammensetzung der durch das Projekt organisierten Lerngruppen, fällt auf, dass der einzige U25 Teilnehmende aufgrund seines Alters ein Exot war und im Projektverlauf seine Teilnahme nach einem Kursleitendenwechsel abgebrochen hat. Ein anderes Merkmal der deutschsprachigen Lernergruppe war, dass viele der Lerner und Lernerinnen zu der Gruppe der Roma und Sinti gehören und fast alle miteinander verwandt sind und der Zugang zum Kurs vor allem durch Mund zu Mund-Propaganda erfolgte. Neben dem Wunsch Lesen und Schreiben zu lernen, wurde zusätzlich durch die Teilnehmenden der Wunsch, rechnen zu üben, geäußert. Fast alle Teilnehmenden aus beiden Lernergruppen gaben an, dass es in ihrem Bekanntenkreis weitere Menschen gibt die Schwierigkeiten

mit der deutschen Schriftsprache haben, aber aus verschiedenen Gründen nicht an Bildungsangeboten teilnehmen. Die Gruppe der fremdsprachigen Lernenden setzte sich bis auf eine Ausnahme ausschließlich aus weiblichen Teilnehmenden zusammen. Im Unterschied zu den „normalen“ Integrationskursen mit Alphabetisierung war der Zugang zum Projektkurs durch die Vernetzung im Sozialraum und die sozialpädagogische Beratung und Begleitung niederschwelliger. Auf diese Weise wurden hier Menschen erreicht, die teilweise keine Schul- und Lernerfahrung aufweisen und sich nun erstmalig in einen formal organisierten Lernkontext begeben. Auch hat der Großteil der Teilnehmerinnen, unabhängig der eigenen Dauer des Aufenthaltes in Deutschland, wenig deutsche Sprachkenntnisse. Als gelungene und nachhaltige Maßnahmen im Zusammenhang der grundlegenden Forschungsthematik „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung“ können in Chorweiler vor allem die Initiierung der Lernstudios in der ortsansässigen Stadtbibliothek genannt werden. Hier erhalten Lerner/innen die Möglichkeit, selbstbestimmt an PC-Plätzen die Lernplattform „Ich-will-lernen.de“ zu nutzen und für den Grundbildungsbereich adäquate Lektüre auszuleihen. Dazu stehen ehrenamtliche (geschulte) Mitarbeiter als Ansprechpartner zur Verfügung und unterstützen beispielsweise bei der formalen Abwicklung des Ausleihverfahrens. Auf diese Weise erhalten zudem Kinder über ihre Mütter, die nun in die Lage versetzt sind eigenständig zu agieren, Zugang zur Stadtbibliothek. Da die Presse über die Eröffnung des Lernstudios berichtete, wurde zusätzlich die Öffentlichkeit sensibilisiert. Auch gemeinsame Ausflüge, eine individuelle Förderung durch die Kursleitenden und die sozialpädagogische Begleitung haben dazu geführt Teilnehmende zu binden. Vorteile Chorweilers sind, dass viele Angebote fußläufig erreichbar sind, die Bewohner häufig lange in ihrem Sozialraum verbleiben und ortsverbunden und ortskundig sind. Dabei sollte das Thema Grundbildung nicht in Form eines vereinzelt Angebotes versuchen Interessierte zu gewinnen, sondern sich jeweils an verschiedene Handlungsorte, wie etwa Familienzentren, Migrationsberatungsstellen etc. anpassen und sich auf diese Weise in Bestehendes integrieren.

|

### 3.4.12 [113][114][115][116][117][118] Kurzprofil: Meschenich



Abbildung 7: Stadtteile im Bezirk Rodenkirchen

#### 3.4.12.1 Einleitung

Die Analyse des Sozialraums Meschenichs unterscheidet sich im methodischen Vorgehen von den anderen beiden, vom Projekt durchgeführten, Sozialraumanalysen. Nachdem vier Experteninterviews mit relevanten Sozialraumakteuren durchgeführt, Begehungen, Fotodokumentationen und die Auswertung der sekundären Quellen abgeschlossen waren, fand sich zunächst nur eine Bewohnerin und Alphabetisierungskursteilnehmerin als Gesprächspartnerin. Im Forschungsverlauf wurde deshalb mit den Teilnehmerinnen des Gesprächskreises, welcher sich als zusätzliches Angebot für die Teilnehmenden des Alphabetisierungskurses etabliert hat, ein Gruppeninterview durchgeführt. Im Unterschied zu den Kursangeboten in den Sozialräumen Chorweiler und Ostheim, in denen sich die beiden Lernergruppen in Fremdsprachige und Deutschsprachige unterscheiden, handelte es sich bei dem Kursangebot in Meschenich zunächst um ein „offenes“ Angebot. So lernten zu Beginn sowohl deutschsprachige als auch fremdsprachige Menschen mit keinen oder geringen Schriftsprachkenntnissen gemeinsam. Wegen Umzügen, Krankheiten oder Arbeitsaufnahme brachen die Männer und die deutschsprachigen Lerner/innen den Kurs ab. Es verblieben 8 weibliche fremdsprachige Teilnehmerinnen, die sehr regelmäßig den Kurs besuchen und darüber hinaus an dem zusätzlichen durch das Pages Projekt initiierten Konversationskurs teilnehmen.

#### 3.4.12.2 Meschenich – Hochhausblöcke auf grüner Wiese

Meschenich und Rondorf gehören zum Stadtbezirk Rodenkirchen. Rodenkirchen ist der südlichste linksrheinische Kölner Stadtbezirk und umfasst die 13 Stadtteile Bayenthal, Godorf, Hahnwald, Immenhof, Marienburg, Meschenich, Raderberg, Raderthal, Rodenkirchen, Sürth, Rondorf (mit Hochkirchen), Weiß und Zollstock. Aktuell leben im gesamten Bezirk über 100.000 Menschen, davon an die 7.700 im Stadtteil Meschenich und rund 9500 im Rondorfer Gebiet. (Vgl. Statistisches Jahrbuch Köln, 2008).



Bekannt ist vor allem die Großsiedlung mit bis zu 26stöckigen Wohnhochhäusern, die unter dem Begriff „Am Kölnberg“ negative Schlagzeilen machte. Die in den 70er Jahren gebauten Hochhäuser gehören zum Stadtteil Meschenich und grenzen direkt an den von Ein- und Zweifamilienhäusern dominierten alten Stadtkern an. In den schmalen Straßen im Bereich der Alten Kölnstraße finden sich hier sehr häufig noch die für das 19. Jahrhundert typischen ein- bis zweigeschossigen giebelständigen Backsteinhäuser. Meschenich liegt umgeben von Feldern und ist durch eine Landstraße mit der Militärringstraße verbunden, welche den Großteil des linksrheinischen Kölns umschließt.<sup>112</sup> Als Ortschaft hat sich Meschenich entlang der alten römischen Heeresstraße und den sich hier zahlreich kreuzenden Straßen aus umgebenden Dörfern entwickelt. Mitte des 17. Jahrhunderts umfasste die Gemarkung neben den großen Höfen und der Kirche lediglich 15 Häuser. Rondorf ist der benachbarte, dörflich geprägte Stadtteil. Zu Rondorf gehören die Orte Hochkirchen, Hönningen und Konraderhöhe sowie ein Teil von Giesdorf. Vom südlichen Stadtrand Kölns gesehen ist der Kölnberg eine graue Silhouette am Horizont, inmitten einer grünen flachen Wiese. Insgesamt leben ca. 4000 Menschen in dem Wohnkomplex, verteilt auf 1300 Wohnungen in neun Hochhäusern. Dabei weist die Polizei darauf hin, dass sich schätzungsweise 20% mehr Menschen in den Wohnungen aufhalten und sich illegal und ohne Aufenthaltsgenehmigung dort befinden (Beitrag im Deutschlandradio<sup>113</sup>). Die Wohnungen bestehen aus 1-5 Zimmern und sind zwischen 30 und 100 qm groß. In den neun Hochhäusern lebt somit mehr als die Hälfte der Gesamteinwohnerzahl Meschenichs. Konzipiert wurde der Komplex als „Wohnanlage im Grünen“ für private Investoren; wohlhabende Städter sollten in einen Zweitwohnsitz investieren. Die betonlastige Architektur konnte indes kaum Käufer überzeugen - Kaufpreise und Mieten fielen. Als immer mehr einkommensschwache Familien den günstigen Wohnraum entdeckten, war dieser als Spekulationsobjekt für die Eigentümer kaum noch interessant. Die Häuser verrotteten, die Preise sanken weiter. Bis zu 50% der Wohnungen standen leer. Die Mieten wurden nicht bezahlt und anstehende Reparaturen nicht durchgeführt. Die Kriminalitätsrate stieg drastisch an. Die TAZ verkündet in diesem Zusammenhang: „Das Schreckgespenst Kölnberg war geboren.“<sup>114</sup> Kölnberg galt als Synonym für Kriminalität, Müll, Drogen und soziales Elend. Die Presse formuliert etwa „das Ghetto der Verlierer“ (Stern) oder prophezeit: „Langfristig müssen wir den Kölnberg abreißen“ (Kölner Stadtanzeiger). Trotz seines (geplanten) urbanen Charakters wirkt der Wohnkomplex auch heute kaum wie ein Kölner Viertel, und zwischen dem Stadtteil Meschenich und dem Zentrum Kölns liegen ca. zehn Kilometer Wald und Wiesen. Dabei ist der Inselcharakter der Siedlung nicht nur geografisch manifestiert, sondern auch in den Köpfen. So thematisieren beispielsweise die Interviewpartner, welche seit Jahren in der dort ansässigen Jobbörse arbeiten, die „abgekapselte“ Lage Kölnbergs und verweisen gleichzeitig auch auf eine soziale Isolierung:

*Also ich denke, dass das hier ein Stadtteil ist, der, wenn man die Grenze anders ziehen könnte, nicht zu Köln gehören würde. Da hätte der Kölner nichts dagegen. Der Stadtteil ist ein ungeliebter Stadtteil. Also auch das Stigma der Adresse, wenn sie sich bewerben und da steht „An der Fuhr“ dann schmei-*

---

112 siehe pdf. Kölnberg/Meschenich unter Sozialraum – Stadtteile – Kölnberg/Meschenich

113 <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/laenderreport/533520/> (Stand: 10.12.2010)

114 <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2004/08/27/a0058> (Stand: 10.12.2010)

*ßen die das gleich in den Papierkorb.<sup>115</sup>*

Ein Mitarbeiter der Kompetenzagentur schätzt die (sozial) isolierte Lage insbesondere für Jugendliche problematisch ein:

*Ich glaube, diese Einzelstellung in Meschenich ist noch mal sebr, sebr besonders. Auch für die Jugendlichen, die in Meschenich sind. Die haben es schwer wegzukommen, die haben es schwer ihr eigenes Ding zu machen. Der Bau ist eine Katastrophe, da kann sich nicht viel entwickeln, finde ich, da kann nicht viel wachsen.<sup>116</sup>*

Die meisten Interviewpartner bezeichneten ihren Stadtteil fast durchgängig als „Dorf mit Hochhäusern“. Sie bemängeln die schlechte Verkehrsanbindung<sup>117</sup>, äußern sich aber wertschätzend über die grüne Umgebung und „die gute Luft“. Insgesamt schildern die befragten Personen, neben der schlechten ÖPNV-Anbindung insbesondere die kommerzielle Struktur des Sozialraums als mangelhaft. Geschäfte, Restaurants, Cafes oder Kneipen sind so gut wie nicht anzutreffen. Hierzu einige Aussagen:

*Die lokale Ökonomie ist eine Katastrophe. Ich kann mir hier keine Hose kaufen.<sup>118</sup>*

*Es gibt keine Einkaufsmöglichkeiten, keine Ausgehmöglichkeiten, keine oder kaum Bildungsmöglichkeiten. Es gibt keine weiterführende Schule und die öffentliche Verkehrsanbindung ist eine Katastrophe.<sup>119</sup>*

*Ja man ist ja schon dankbar, wenn die Bäckerei drei Stühle nach draußen stellt, an der Brüher Straße mit 1000 Autos. Dann denkt man, o.k., jetzt kann man sich wenigstens mal hinsetzen und einen Kaffee trinken.<sup>120</sup>*

*Ne, aber es ist nichts da. Sie können nicht mal spazieren gehen, sie können nicht mal Rad fahren, sie können nicht mal ins Cafe gehen. Was um Gottes Willen machen junge Menschen hier in Meschenich?! Ja, also mit dem Kindervagen haben sie schon Probleme über die Straße zu kommen, beziehungsweise auf den schmalen Bürgersteig zu passen. Das erlebe ich in anderen Stadtteilen nicht - so verloren, so abgekapselt und verkanzelt. Also dieses Dorf bietet ehrlich gesagt, gar nichts.<sup>121</sup>*

Auch die Frauen des Konversationskurses geben an, dass sie sich eine bessere Infrastruktur wünschen. Sie beklagen sich insbesondere über die „weiten Wege“, die sie zurücklegen müssen, um einkaufen gehen zu können. Sie wünschen sich insgesamt mehr Einkaufsmöglichkeiten. Aufgezählt werden ein Drogeriemarkt, ein Bekleidungsgeschäft oder einen Buchladen.

Ist der Handlungsbedarf in Meschenich augenscheinlich, so steht im dörflicher geprägten Stadtteil Rondorf nicht der soziale Belastungsgrad im Fokus sondern der präventive Gedanke des Konzeptes (der sozialraumorientierten Hilfestruktur in Köln). Frau Dr. Klein macht in ihrer Grußrede, im Rahmen der ersten Sozialraumkonferenz für Rondorf und Meschenich, jedoch deutlich, dass auch in Rondorf eine fehlende soziale Infrastruktur, wie Treffpunkte für Jugendliche, Hilfen für Familien und Kultur- und Bildungsangebote ein Thema ist.

115 mw/SA/05

116 w/SA/14

117 Nur die Buslinie 132 der Kölner Verkehrs-Betriebe (KVB) verbindet Meschenich mit der Innenstadt.

118 w/SA/23

119 w/SA/23

120 m/S/24

121 w/SA/23

Insgesamt wurden mittels Arbeitsgruppen im Rahmen der Konferenz folgende relevante Themenkomplexe und Handlungsfelder für den gesamten Sozialraum ermittelt:

- Transparenz von Engagement und Angeboten
- Angebote für Jugendliche
- Arbeitslosigkeit
- Gesundheit (insbesondere Drogenmissbrauch)
- Hilfen für Familien
- Infrastruktur
- Kontakte und Isolation im Stadtteil
- Kultur und Bildung
- Migration und Integration<sup>122</sup>

Bei ersten Erkundungen des Wohnkomplexes mit der Adresse „An der Fuhr“ fällt auf, dass die Hauseingänge entgegen der Erwartungen weder vermüllt sind, noch eine bedrohliche Atmosphäre herrscht. Dies liegt vor allem daran, dass die aufkommenden Probleme seit den 80er Jahren bearbeitet wurden, wie Gespräche mit verschiedenen Sozialraumakteuren bestätigen. 1988 setzten sich Eigentümer, Mieter, Gemeindevertreter und Polizei zusammen und erarbeitete ein Konzept zur Sanierung des Kölnbergs. Eckpfeiler dieses Konzeptes sind die Übernahme der Verwaltungsorganisation der Gebäude und angrenzenden Flächen durch die SHV Immobilienverwaltungs GmbH, koordiniert durch die Schlüsselfigur Willi Hildebrand, Überwachungskameras, Pförtner, Hausmeister und Säuberungstrupps und die Einrichtung einer örtlichen Polizeiwache.

Darüber hinaus gibt es vor Ort gewachsene soziale Versorgungsstrukturen, wie etwa Angebote des Caritasverbandes, Beratungsleistungen durch die Jobbörse oder Anlaufstellen für Drogenabhängige. Im Zusammenhang mit dem Konzept der sozialraumorientierten Hilfsangebote in Köln wurde der Caritasverband im April 2007 beauftragt, für den Sozialraum Meschenich/Rondorf die Koordination zu übernehmen.

Auch gibt es einige Vereine und Bürgerinitiativen, die sich in und für ihren Stadtteil engagieren. Ebenso wie Chorweiler gehört Meschenich aktuell zum Fördergebiet des Bundesprogramms STÄRKEN vor Ort.

### **3.4.12.3 Die soziale Infrastruktur – eingespielte Teams, alte Hasen und Projektities**

Um einen Eindruck über die soziale Versorgungsstruktur im Sozialraum zu vermitteln, werden im Folgenden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die Einrichtungen und Dienstleistungen und Projekte Meschenichs zusammenfassend dargestellt.<sup>123</sup> Direkt am Kölnberg, teilweise mit Büros in den Wohnhochhäusern findet man zwei Kindertagesstätten, die Jobbörse, eine Polizeibezirksdienststelle, einen Verein für innovative Drogenhil-

---

<sup>122</sup> Ergebnisdokumentation der ersten Sozialraumkonferenz für Rondorf und Meschenich, Caritas, Verantwortlich: Ludger van Elten

<sup>123</sup> Unter der Internetadresse <http://www.rondorf-meschenich.info> sind die Angebote des Sozialraums aufgelistet.

fe, eine Hausarztpraxis, eine Apotheke, den Caritasverband mit dem Frauentreff, dem Mittagstisch, der Hausaufgabenbetreuung, dem angegliederten Fachdienst für Integration und ebenfalls vom Caritasverband der Jugendmigrationsdienst und die Koordinierungsstelle. Des Weiteren ist eine Außenstelle der Kompetenzagentur Rodenkirchen vertreten, die SHV-Immobilienverwaltung, das GWA Stadtteilbüro (Gemeinwesenarbeit Meschenich), die Nachbarschaftshilfe, ein Internetcafe und Südart - eine Künstlervereinigung.

Unter der Rubrik **Kirche** und **Religion** finden sich eine evangelische und eine katholische Kirchengemeinde, die Kolpingsfamilie, sowie der Verein DITIB. Es gibt für Jugendliche im **Sportbereich** zwei Fußballvereine, sowie das Projekt KIDsmiling. An **kulturellen** und **freizeitbezogenen** Angeboten finden sich zwei Karnevalsvereine, ein Männergesangsverein, die Kinder- und Jugendbibliothek, ein Förderverein und zwei weitere Vereine. Zu erwähnen ist abschließend das ‚Meschenich-Projekt‘. Hier ist die JHK (Jugendhilfe Köln) im Auftrag der Stadt Köln an Verschönerungs- und Gestaltungsmaßnahmen beteiligt, die die Wohnverhältnisse im Viertel verbessern sollen. Sie arbeitet dabei mit der Hausverwaltung zusammen. Anstrich-Arbeiten in Fluren, Treppenhäusern, Aufzugsbereichen und Kellern gehören ebenso zu den Aufgaben der JHK-MitarbeiterInnen wie die Pflege der Außenanlagen oder arbeitsmarktnahe Praktika im Bereich der Hausmeister-Dienstleistung. Angesprochen sind hier vor allem BewohnerInnen aus dem Stadtteil.

Insgesamt ist der Sozialraum Meschenich durch seine abgekapselte Lage und durch sein überschaubares Hilfesystem übersichtlicher als beispielsweise Chorweiler. Einige zentrale Schlüsselfiguren tragen zum Gelingen der sozialen Hilfsstrukturen bei. Häufig haben sie langjährige Berufserfahrung im Sozialraum und kennen einerseits die Menschen und deren Bedarfe, andererseits sind sie mit den anderen Akteuren im Sozialraum gut vernetzt, so dass ressortübergreifende Hilfe möglich wird.

Eine Mitarbeiterin der Kompetenzagentur beschreibt die Qualität der Versorgungsstruktur folgendermaßen:

*Klar, also innerhalb von Meschenich, da funktioniert alles. Also, nur raus halt nicht. (.....) also da funktioniert schon alles sehr, und ich muss echt sagen, auch die Hilfeangebote, die da sitzen, die funktionieren super, sie sind total vernetzt. Das erlebe ich als sehr, sehr, sehr positiv, dass die da einfach sehr gut zusammenarbeiten und dass die Angebote auch wirklich bekannt sind und die Leute wissen was es in Meschenich gibt. Gut ist auch, dass viele Einrichtungen, die dort sind, auch wirklich in den Häusern sitzen. Ich finde das funktioniert sehr, sehr gut.<sup>124</sup>*

Dabei führt diese eingespielte Zusammenarbeit der Akteure einerseits zu wirksamer Hilfe, andererseits werden immer wieder dieselben Menschen aktiv und bilden somit ein relativ geschlossenes System, was eine der Befragten folgendermaßen schildert:

*Die Caritas ist schon lange hier. Ja, wenn ich auf Ehrenamtliche zurückgreife, dann stelle ich fest, das sind die gleichen Verdächtigen wie immer. Und die stehen auf jedem Nachbarschaftsfest, die sind in jeder ehrenamtlichen Aktion mit dabei. Es begrenzt sich so auf wenige Akteure. Auf die du dich dann auch verlassen kannst.<sup>125</sup>*

Eine Interviewpartnerin weist darauf hin, dass es gerade im alten Teil Meschenichs viele Möglichkeiten gäbe, neue Kooperationen einzugehen oder neue Projekte entstehen zu lassen. Sie wünscht sich diesbezüglich eine

---

124 w/SA/14

125 w/SA/23

verbesserte Netzwerkarbeit zwischen Kölnberg und Alt-Meschenich und glaubt, dass auf diese Weise mehr Ressourcen, auch im ehrenamtlichen Sektor genutzt werden können. Aber insbesondere die als notwendig erkannten Kooperationen mit Vertretern von Migrantenorganisationen gestalten sich schwierig. So beschreibt ein Gesprächspartner eher ein paralleles Agieren:

*.....ich habe nie den Weg dahin gesucht und die auch nie den Weg zu mir. Also da gibt es einfach keine Verbindung. Ich glaube, das hat auch was mit dem Bedürfnis zu tun, bestimmte Bereiche zu schützen. Das ist ja ihre, ihre Moschee. Es ist aber auch nicht so, dass die Geistlichen, die in diesen Moscheen agieren, irgendwo besonders in Erscheinung treten. Also nach außen treten die überhaupt nicht. Die haben nur was mit ihrem Kirchenleben zu tun und ihren inneren Strukturen.<sup>126</sup>*

Eine andere Interviewpartnerin weist in diesem Zusammenhang auf Sprachbarrieren und einen häufigen Wechsel des Ansprechpartners hin:

*I1: Haben Sie auch Kontakt mit Moscheen, mit Migrantenvereinen...?*

*A: Also, mit der Moschee immer wieder. Ja. Also, mit der DITIB-Moschee. Wobei, da muss ich sagen, dass der Kontakt schwierig ist, weil das Personal so schnell wechselt. Ja, also, der Imam wechselt wirklich fast einmal im Jahr. Da wird so alle anderthalb Jahre ein neuer eingesetzt.*

*I1: Warum ist das so?*

*A: Ich hab nicht die leiseste Ahnung. Ja, aber es ist ständig ein Neuer da und von denen spricht keiner Deutsch, deswegen muss ich das alles immer übersetzen lassen und, ja, das ist ein bisschen schwierig für mich.<sup>127</sup>*

Dabei führen unterschiedliche religiöse Orientierungen dazu, dass die Migrantenorganisationen selbst auch wenig miteinander vernetzt sind. Die neueren Entwicklungen zeigen jedoch, dass sich die Zusammenarbeit, auch interreligiös, verbessert und auch Räumlichkeiten der christlichen Kirchen gemeinsam genutzt werden.

Ein weiteres zentrales Merkmal des Sozialraums ist, dass die Fluktuation der Bewohner hoch ist und eine kontinuierliche Arbeit dadurch verhindert wird. Dies beschreibt einer der befragten Experten folgendermaßen:

*..... und die Schwierigkeit ist, und das geht vielen Einrichtungen so, diese Menschen auch adäquat zu erreichen. Die bringen ja in der Regel viele Probleme mit und dann kommt dazu, dass wir am Kölnberg ja eine unheimliche Fluktuation haben, wir sind ein Durchlauferbitzger. Wenn wir die Leute gerade erreicht haben, dann sind die schon wieder weg. Und das macht eine kontinuierliche ja verlässliche Arbeit mit denen halt schwierig, man hat sie gerade erreicht und dann sind sie wieder weg.....also das finde ich sehr schwierig.<sup>128</sup>*

Auf der politischen Ebene gerät Meschenich zwar immer wieder in den Interessenfokus, doch bemängeln die lokalen Akteure, dass sich die Förderkonzepte nach wie vor nicht an den Kategorien Kontinuität und Nachhaltigkeit orientieren. Eine Befragte bringt dies mit folgenden Worten auf den Punkt: *Es finden ja immer wieder*

<sup>126</sup> m/S/24

<sup>127</sup> w/SA/23

<sup>128</sup> m/S/24

*Projekte statt und es kommen Politiker vorbei. Doch was nützt es, wenn eine Projektsau nach der anderen durchs Dorf gejagt wird.*<sup>129</sup> An anderer Stelle führt sie ihre Beobachtungen weiter aus:

*Es gibt auch erste Anzeichen dafür, dass der Stadtteil zu kippen droht (...) es geht wieder leicht bergab, man muss beobachten, wie sehr es bergab geht, bevor von außen wieder Massivkräfte kommen zum Retten. Also ich denke, der Versuch ist immer der gleiche, man steckt viel Geld rein, um etwas aufzubauen, zu verbessern. Wenn das dann funktioniert hat, gut, nehmen wir wieder ein bisschen Geld weg, wenn es immer noch funktioniert, nehmen wir wieder ein bisschen Geld weg. Irgendwann kommt dann der Punkt, da bricht das wieder zusammen und dann wird man wieder viel Geld reinstecken müssen, um es wieder dahin zu bringen, wo es schon mal war.*<sup>130</sup>

### 3.4.12.4 Wir sind Meschenich –Zusammensetzung der Bewohnerschaft

Der Gesamtbezirk Rodenkirchen umfasst insgesamt 100936 Einwohner, davon leben laut statistischer Erfassung 7586 Menschen im Stadtteil Meschenich. Die Quote der ALG II Empfänger liegt in Meschenich bei 22,6% und ist damit deutlich höher als die Quote des Gesamtbezirkes Rodenkirchens (9,8%). Das gilt auch für die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund. Im Bezirk Rodenkirchen haben 26,2 % der Einwohner einen Migrationshintergrund. Fast doppelt so hoch ist dabei die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund, die im Stadtteil Meschenich zu Hause sind (55%). Am Kölnberg ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund (88,3%)<sup>131</sup> abermals höher. Der Sozialraumkoordinator beschreibt die Bewohnerschaft folgendermaßen: *Ja, wir haben 68 Nationen. Die größte Gruppe sind die Türken. Sie haben, denke ich, hier am Kölnberg, immer zwischen 70 - 80% Transferleistungsempfänger.*

In einem Radiointerview findet ein Polizeikommissar folgende Beschreibung für die problematische Zusammensetzung der Bewohnerschaft: *Das sind ja verschiedene Kulturen. Die türkische Kultur, das ist der größte Bevölkerungsanteil hier, dann haben wir Deutsche aus dem Drogen- und Alkoholikermilieu, dann Arbeiter aus Polen, Zeitarbeiter, die für Aufträge hierher kommen. Die leben alle in ihren Gruppen, aber nebeneinander. Die leben dann nicht zusammen. Das sind Grüppchen, die einen leben da, die anderen machen das, und man kennt sich vielleicht vom Sehen, aber Untertauchen ist bei der Größe der Anlage auch kein Problem.*<sup>132</sup>

Auch die Frauen des Sozialraumkurses bezeichnen das nachbarschaftliche Miteinander verschiedener ethnischer Gruppen als eher distanziert. Es bleibt meistens bei einem „Grüßkontakt“ und „nur selten gibt es Gespräche.“ Dabei stellt sich die Situation ähnlich wie in Chorweiler dar. Die Menschen, die länger in Meschenich leben, sprechen zwar einerseits abwertend über bestimmte soziale Gruppen, andererseits schildern sie den direkten und persönlichen nachbarschaftlichen Kontakt, durchaus auch mit Menschen aus anderen Herkunftsländern als freundlich. Anders als in Chorweiler scheint die eigene Verbundenheit mit dem Stadtteil dabei nicht stark zu sein. Dies wurde bereits in der Studie von Friedrich und Blasius anhand der Untersuchung des

<sup>129</sup> w/SA/23

<sup>130</sup> w/SA/23

<sup>131</sup> Quelle: Stadt Köln (2010) Statistisches Jahrbuch Köln 2008/2009

<sup>132</sup> <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/laenderreport/533520/>

Anteils von Umzugswilligen im Vergleich verschiedener Kölner Stadtteile ermittelt. Die Bewohner Kölnbergs äußerten hier im Gegensatz zu Bewohnern aus Kalk oder Bilderstöcken besonders häufig den Wunsch umzuziehen (Vgl. Blasius, Friedrich 2000, S. 194). Auch der nachfolgende Gesprächsauszug verdeutlicht, dass sich die Befragte in ihrem Stadtteil nicht wohl fühlt.

*I: Also ich kenne Meschenich gar nicht. Wie würdest du mir den Stadtteil beschreiben?*

*A: Hier in den Hochhäusern leben viele verschiedene Ausländer.*

*I: Unterschiedliche Nationalitäten?*

*A: Ja, viele Leute, die hier leben, sind nicht gut. Sie schreien rum. Ich wohne auch in einem Hochhaus.*

*I: Aber es gefällt dir da nicht?*

*A: Nee. Es ist zu laut. Der Aufzug ist manchmal kaputt. Ins Treppenhaus machen junge Leute Pipi.*

*I: Mhm, also das gefällt dir gar nicht?*

*A: Nein, die Hochhäuser nicht. Ich geh nur nach Hause und so, ich laufe nicht rum in Meschenich. Ich bin nur zuhause. Ja, ich habe Angst um meine Kinder, dass sie mit schlechten anderen Kindern zusammen sind. Also, wenn ich Geld hätte, bliebe ich nicht in Meschenich.*

*I: Wo würdest du dann hin gehen?*

*A: Wo andere wohnen, wo nette Menschen auch wohnen wollen.*

*I: Hast du dann auch Probleme mit deinen Nachbarn oder?*

*A: Nein, meine Nachbarn sind alles lieb und nett.*

*I: Alle nett, o.k.*

*A: Ja. Die Probleme sind nur draußen. Da sind viele Zigeuner hier.*

*I: Mhm.*

*A: Sie machen immer viele Sachen nachts. Sie schreien und trinken. Häuser mit 26 Stockwerken sind zu groß. Da sind zu viele Leute da, zu viel verschiedene Sprachen. Das ist nicht gut. Zu viele, auf zu wenig Platz.<sup>133</sup>*

Ein anderer Gesprächspartner schildert seine Beobachtung hinsichtlich des Zusammenlebens der unterschiedlichen Kulturen folgendermaßen:

*Die lassen sich in Ruhe, es gibt keine Kloppereien oder so. Die Sinti können mit den Türken nicht, die Türken mit den Russen nicht, also, da gibt es kaum Verbindungen. Ja, das passiert dann mal auf so einem Kölnbergfest, dass die Gruppen sich begegnen. Aber die sind friedlich, die interessieren sich nicht für einander, wollen auch so nicht unbedingt was miteinander machen.<sup>134</sup>*

Dabei weist er in diesem Zusammenhang auch auf die fehlenden Möglichkeiten einer steuernden Belegung der Wohnungen hin:

*Es ist ja hier kein sozialer Wohnungsbau, sondern privat. Der Verwalter ist zwar auch in diesem Sozialarbeitskreis. Doch man muss einfach sagen, dass die Verwaltung vor allem die Verpflichtung hat, eine 100-prozentige Belegung zu machen. Ja, dann ist dem letztendlich wurscht, wer hier wohnt. Und*

133 wF/STL/100

134 m/S/24

*dann können wir noch lange darüber diskutieren, wo denn all die problematischen Menschen herkommen. Also, ich erlebe gerade wieder, dass eine ganz problematische Klientel zuziehen.<sup>135</sup>*

Die Studie von Blasius und Friedrich untersucht u.a. den Zusammenhang zwischen einer hohen Fluktuation in Wohngebieten und dem Ausmaß der gegenseitigen sozialen Kontrolle und kommt am Beispiel Kölnbergs zu dem Ergebnis, je geringer die Wohndauer, desto geringer die informelle Kontrolle (ebd. S.87 ff.). Auch wenn die Gesprächspartner dieses Ergebnis in der Tendenz bestätigen, weisen sie darauf hin, dass sich die türkische community im Stadtteil etabliert und funktionierende soziale Netzwerke aufgebaut hat:

*Die Stabilität in diesem Stadtteil bilden im Grunde genommen die Türken. Die Türken haben teilweise gekauft, ihnen gehören hier Wohnungen, sie sind in großer Zahl vorhanden. Bei ihnen gibt es auch soziale Kontrolle. Drumherum bewegen sich viele Randgruppen: Roma und Sinti, jetzt vor allem Afrikaner, früher waren es auch Iraker. So schubweise kommen Menschen aus irgendwelchen Regionen hierhin, die dann aber auch wieder verschwinden, und die Türken sind die große stabilisierende Mehrheit hier am Kölnberg, und wenn die sich entschließen sollten zu gehen, dann garantiert kippt das Ganze.<sup>136</sup>*

Auch die Lernergruppe des Sozialraumkurses zeigt eine andere Entwicklungslinie. Die Frauen, die aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen, haben untereinander Kontakte aufgebaut und motivieren sich nun gegenseitig zur regelmäßigen Kursteilnahme. Zusätzlich nehmen sie auch andere Hilfsangebote, beispielsweise der Caritas in Anspruch. Ebenso scheint es bei den internationalen Kölnbergfesten erste Berührungspunkte zwischen den unterschiedlichen Kulturkreisen zu geben:

*Ja, die Beteiligung der Bewohner wurde dann vor allem durch einen Flohmarkt möglich. So dass die da Möglichkeiten hatten, sich ein bisschen Geld zu verdienen. Dann haben die Bewohner auch einen Labmacun - Stand gemacht. Der Herr von der DITB hatte dann einen Mais-Stand und so weiter gemacht. Also die Beteiligung von den Leuten ist eigentlich ganz gut gelungen.<sup>137</sup>*

### 3.4.12.5 Meschenich – Beteiligung an Grundbildung fördern

Zentrale Kennzeichen des Sozialraums Meschenich/Rondorf sind einerseits seine isolierte Insellage, die schlechte kommerzielle Angebotsstruktur, die extremen Gegensätze zwischen den einzelnen Sozialraumgebieten Kölnberg, Alt-Meschenich und Rondorf, eine hohe Fluktuation der Bewohnerschaft am Kölnberg und die Kumulation der Problemfelder bei vielen der Menschen, die am Kölnberg leben. Gleichzeitig sind die örtlichen Hilfsangebote nah an den Menschen orientiert und viele engagierte und erfahrene Akteure prägen die soziale Versorgungsstruktur des Sozialraums. Anders als in den beiden anderen Sozialräumen, in denen sich im Rahmen der Projektlaufzeit je zwei Sprachkursangebote für die beiden Gruppen Deutschsprachige und Fremdsprachige etablieren konnten, lernten Ende 2009 in Meschenich acht Frauen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen (Pakistan, Irak, Afghanistan und Marokko). Die zumeist lernungewohnten Teilnehmerinnen besuchten fast alle den zusätzlich angebotenen Konversationskurs, zeigten großes Interesse am Thema „Gesundheitsbildung“ und nahmen oft weitere Angebote, wie etwa den Frauentreff wahr.

Ein häufiger Zugang der Frauen zu der formalen Lernsituation erfolgt über die Kinder, die oft im Kontakt

135 m/S/24

136 m/S/24

137 w/SA/23



mit den Institutionen im Sozialraum stehen. Typische Beteiligungsbarrieren, die die Kursleitende in der Projektlaufzeit beobachten konnte, waren die Zuständigkeiten für die Familien- und Haushaltsversorgung, eigene Krankheiten bzw. Krankheiten von Angehörigen und die damit verbundene Pflegeverantwortung, wenig Freizeit und negative Selbstzuschreibungen, wie etwa ‚zu alt‘ oder ‚zu dumm‘ zum Lernen. Insgesamt konnten mit dem Angebot Menschen erreicht werden, die bereits länger im Sozialraum lebten. Eine weit größere Schwierigkeit stellen die Menschen dar, welche nur kurze Zeit in Meschenich verbleiben oder illegal in dem anonymen Wohnkomplex leben. In Anbetracht der meist vielfältigen und existentiellen Problemlagen dieser Menschen, kann davon ausgegangen werden, dass das Thema Grundbildung oder das Erlernen der deutschen Schriftsprache eine nachrangige Aufgabe ist. Umso sinnvoller erscheint jedoch die intensive und auf Dauer ausgerichtete Zusammenarbeit der beteiligten Sozialraumakteure, um so auch längerfristige themenübergreifende, begleitende Unterstützungsprozesse initiieren zu können. Dabei sollte ähnlich der Funktion eines Sozialraumkoordinators, dessen Fokus jedoch eher auf der Ebene des Versorgungssystems liegt, ein/e Case Manager/in bzw. Quartiersmanager/in eingesetzt werden, der/die im Sinne eines Kundenanwaltes und Gatekeepers nah an den Menschen einzelfallorientiert die Bedarfe und die passenden Unterstützungsleistungen zusammenbringt. Auch die anonyme Architektur fördert ein Verschwinden der Menschen in einzelnen Wohnungen und verhindert Kontakte. Denkbar wären auch Etagensprecher, die in der direkten Wohnumgebung Verantwortung übernehmen, Menschen willkommen heißen und die wichtigen Anlaufstellen des Stadtteils vorstellen. Gerade für Menschen, die entweder noch nicht lange in Deutschland oder mit wenig Kontakt zur deutschen Gesellschaft leben, wie dies am Kölnberg der Fall ist, sind die formalen und auch häufig schriftsprachlichen Hürden, unklare bzw. verteilte Zuständigkeiten nahezu unüberwindbar. So berichtete beispielsweise ein Mitarbeiter der Meschenicher Jobbörse, dass die Menschen Plastiktüten voll mit Briefen, Werbeprospekten, Kontoauszügen, Rechnungen, Mahnbescheide, Verträge etc. mit in die Beratungssituation bringen, ohne unterscheiden zu können, was davon wichtig oder unwichtig ist. Dies bedeutet für die Gestaltung von Ansprache für Grundbildungsangebote, dass beispielsweise Flyer oder Plakate nicht geeignet sind. Mehr noch als in den anderen beiden Sozialräumen muss die Ansprache über die örtlichen Multiplikatoren oder über betroffene Teilnehmende, die die Informationen über Mund zu Mund Propaganda in ihre Netzwerke tragen, organisiert werden. Dabei kann das Thema, anders als in Chorweiler, als ein eigenständiges Thema im Sozialraum platziert werden, sollte dabei aber an einen örtlichen Träger angebunden werden. Ansatzpunkte, die im Sozialraum auch im Zusammenhang mit der Grundbildungsthematik verstärkt genutzt werden können, sind die Förderung des Ausbaus zivilbürgerlicher Netzwerke. Bereits das durch die Caritas und die Pfarrgemeinde St. Blasius organisierte sozialräumliche Projekt „Brückenschlag“ hat gezeigt, dass viele Menschen auch zu einem ehrenamtlichen Engagement bereit sind und so Kontakte, Austausch und gegenseitige Unterstützung zwischen Menschen mit unterschiedlichen sozialen, religiösen und ethnischen Zugehörigkeiten möglich werden. Eine fremdsprachige Interviewpartnerin berichtete beispielsweise von ihrer nachbarschaftlichen Beziehung zu einer älteren, pensionierte Lehrerin, mit der sie Spaziergänge unternahm und bei Einkäufen und im Haushalt half. Gleichzeitig half die ehemalige Lehrerin ihr beim Lernen der deutschen Schriftsprache und

unterstützte sie bei der schriftlichen Kommunikation mit deutschen Behörden.

Auch wenn durch das engagierte Miteinander der ansässigen Institutionen bereits gute Kooperationsstrukturen in Meschenich vorhanden sind, gilt es, insbesondere die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen auszuloten und diese Ressourcen für das Erreichen der Menschen vor Ort zu nutzen. Dabei zeichnen sich aktuell positive Ansätze ab. Als schwer erreichbare Gruppe, die gleichzeitig einen hohen Grundbildungsbedarf aufweist, gilt im Sozialraum Meschenich beispielsweise die Gruppe der Roma und Sinti. Ein gelungener Ansatzpunkt ist das Projekt Stadtteilmütter und Stadtteilväter, welches aktuell mit der Unterstützung durch den Sozialraumkoordinator versucht, eine auf Dauer finanzierte Supportstruktur des Sozialraums zu werden. Hier werden Mütter und Väter aus dem Stadtteil qualifiziert, um Familien im Stadtteil zu unterstützen. Dabei finden die Stadtteilmütter und Väter häufig Zugang zu Familien, die als schwer erreichbar gelten.

|

### 3.4.13 [119][120][121] Kurzprofil: Ostheim



Abbildung 8: Der Stadtteil Ostheim im Bezirk Kalk [122]

#### 3.4.13.1 Die vielen Gesichter Ostheims - Einfamilienhausidyll, Arbeitersiedlung und Ghetto

Ostheim ein östlicher, rechtsrheinischer Stadtteil Kölns gehört zum Stadtbezirk Kalk. Insgesamt befinden sich sechs der 11 im Kölner Modellprojekt definierten Sozialräume rechtsrheinisch. Ostheim ist mit dem Stadtteil Neubrück zu einem Sozialraum zusammengefasst. Weitere definierte Sozialräume in unmittelbarer Nähe sind Höhenberg/Vingst, Buchheim/Buchforst und Humboldt-Gremberg/Kalk.

Zum Kölner Stadtzentrum sind es etwa 7,5 Kilometer. Ostheim ist vor allem durch die KVB-Bahnlinie 9 gut angebunden, mit der man in 13 Minuten in die Kölner Innenstadt gelangt. Im Osten des Stadtteils Ostheim ist das Heumar Dreieck gelegen, an welches die Bundesautobahnen A3 und A4 angeschlossen sind. Trotz eines fehlenden eigenen Autobahnanschlusses kann man diese durch die anliegenden Stadtteile in wenigen Minuten erreichen. Im Südwesten verläuft die S-Bahnstrecke Köln-Siegen. Außerdem ermöglichen drei weitere Buslinien (151, 152, 157) das Erreichen unterschiedlicher, rechtsrheinischer Stadtviertel. Die S- und Regio-

nalbahnen, mit einer Haltestelle an der Frankfurter Str., im Süden Ostheims, ermöglichen eine direkte Verbindung zum Hauptbahnhof, dem Köln/Bonner Flughafen sowie dem Bergischen Land.

Im Gegensatz zu den beiden anderen zu beforschenden Sozialräumen, Chorweiler und Meschenich, weist Ostheim eine lange Tradition als Siedlungsfläche auf. In historischen Quellen findet Ostheim bereits 1164 Erwähnung. Zu Beginn bestand Ostheim nur aus einzelnen Höfen und wenigen Wohnhäusern. Mit dem Einzug der Industrialisierung in die benachbarten Gebiete Mühlheim und Kalk fanden auch in Ostheim bald die ersten einschneidenden Veränderungen statt. Um 1900 wurde für die dort beschäftigten Arbeiter zusätzlicher Wohnraum benötigt, so dass in Ostheim mehrere Wohngebäude errichtet wurden. Ungefähr zeitgleich zu dieser Entwicklung erfuhr Ostheim durch den Bau der Vorortbahn A, der ersten Bahnlinie nach Köln, und der Errichtung eines Elektrizitätswerkes eine weitere Erschließung. Dennoch blieb die Zahl der hier ansässigen Gewerbebetriebe verhältnismäßig niedrig. Wie eine Untersuchung 1914 herausstellte, arbeiteten nur 60 Ostheimer Arbeitnehmer in ihrem eigenen Viertel. Der Großteil der hier lebenden Menschen war in Kalk oder Mülheim beschäftigt. Aus dem ehemaligen Bauerndorf war eine Arbeitersiedlung mit starker Ausrichtung auf seine benachbarten Städte Kalk und Mülheim geworden. Für zuziehende Arbeiter wurde in den 1930er Jahren das erste großflächige Siedlungsgebiet Ostheims bebaut. Einen weiteren bedeutsamen Wachstumsschub erfuhr Ostheim in den 1940er Jahren durch den Bau des Fliegerhorstes Ostheim, welcher 1937 eröffnet wurde. Von 1952 bis 1960 vergrößerte sich die Einwohnerzahl von 3000 auf über 8900 Menschen. Aufgrund der großen ländlichen Flächen und den guten Verkehrsanbindungen wurde 1952-53 die Postsiedlung erbaut und 1956-57 kam das heutige Badische Viertel hinzu. Hier entstand eine großflächige Ein- und Zweifamilienhaussiedlung. Die Sozialsiedlung Alter Deutzer Postweg entstand 1959, und 1960 vollendete die GAG die Häuser am Buchheimer Weg bis zur Ruppiner Straße. In den siebziger Jahren wurde dann die Gernsheimer Straße in verdichteter Hochhausbauweise gebaut und fertig gestellt.<sup>138</sup> Dieses Wohnviertel sollte 2500 Einwohner umfassen. Ebenso wie in anderen Hochhaussiedlungen entwickelte sich auch die Gernsheimer Str., flankiert durch die hohe Arbeitslosigkeit der Bewohner und eine Verwahrlosung der Wohngebäude zu einem sozialen Brennpunkt in Köln. Im Jahre 2002 wurde die Siedlung in das Förderungsprogramm Sozialraum mit erhöhtem Erneuerungsbedarf aufgenommen. Die Wandlung Ostheims von einer ehemaligen Arbeitersiedlung hin zu einem sozialen Brennpunkt Kölns beschreibt Frau Tenten, die Leiterin des Familienzentrums in der Gernsheimer Str. folgendermaßen:

*Ostheim war früher ein richtiger, ganz normaler, bürgerlicher Stadtteil. So, und das ist eben durch die Bebauung vor allem an der Gernsheimerstraße gekippt. Das ist ja nun schon dreißig Jahre her. Anfangs war das ja hier noch attraktiv in diesen Hochhäusern zu leben (..) aber wenn ich mir jetzt vorstellen müsste zu leben, ne, das ist ja so was von anonym, man hat ja mittlerweile auch festgestellt, dass es den Menschen nicht gut tut, alleine in solchen Ghettos, also in solchen Hochhäusern zu leben und wenn dann noch mal dieser Faktor Ghetto dazu kommt und das hier ist ein Ghetto! Die Gernsheimerstraße ist ein Ghetto, ganz klar.*

Rolf Blandow, der Sozialraumkoordinator Ostheims/Neubrück ergänzt:

---

138 Vgl.: <http://sportschuetzen-ostheim.de/Ostheimer-History/ostheimer-history.html> (Letzter Zugriff: 27.06.2011)

*Die Gernsheimerstrasse, ist durch eine Sackgasse sehr räumlich abgeschlossen und ist von daher schon eine klassische Ghettolage.*

Ähnlich, wie bereits in Chorweiler oder am Kölnberg zu beobachten, tragen auch die Medien zu einem negativem Image und damit auch zu einem Identifikationsraum, insbesondere für benachteiligte Jugendliche, bei. In der öffentlichen Wahrnehmung ist Ostheim etwa verbunden mit dem ‚Komaschläger‘, ein Fall, in dem ein 19-jähriger Weiberfastnacht 2007 einen 44-jährigen Mann in Ostheim ins Koma schlug, oder der Ermordung einer jungen türkischen Frau, welcher in der Presse als Ehrenmord Schlagzeilen machte. Auch wurde die Gernsheimer Str. in der Bildzeitung (18.05.2010) etwa als „*Strasse der Angst*“ bezeichnet. Aufgegriffen werden solche Mediendarstellungen einerseits durch rechte Bewegungen, etwa der Bürgerbewegung pro Köln, oder durch die Jugendlichen selbst, die sich als marginalisierte Randgruppe verstehen. Unter dem Schlagwort Köln/Ostheim findet man bei Youtube zahlreiche Videos Ostheimer „Gangsta Rapper“. Die Songtexte befassen sich mit Themen der sozialen Not, Gewalt und mit Inhalten der Kölner (Rap-)Jugendkultur. Die Stigmatisierung eines Wohnortes kann auch für den Einzelnen benachteiligend wirken. So berichtet eine Interviewpartnerin:

*Eigentlich finde ich selbst es gar nicht schlimm in der Gernsheimer Str, aber wenn man die Adresse auf einem Vertrag oder so sieht, dann gucken die Leute. Mein Sohn hat gesagt, wenn er auf seine Bewerbung schreibt, dass er in der Gernsheimer wohnt, finden das die Leute ganz schlimm.<sup>139</sup>*

Deutlich und mit großer Beteiligung der vor Ort lebenden Menschen können aktuell jedoch sowohl bauliche als auch soziale Aktivitäten beobachtet werden, die zu einer Entstigmatisierung des Ostheimer Gebiets beitragen. So diskutierten im Sommer 2010 etwa 80 Bürger mit Experten der Fachhochschule Köln und Mitarbeitern des ortsansässigen Veedel e.V. die Ergebnisse einer im Dezember 2009 von Studenten durchgeführten Befragung von ca. 170 Haushalten der Gernsheimer Straße.<sup>140</sup> Zwar wurde auch hier deutlich, dass das Image der Straße als negativ bewertet wird. Als positiv erlebt wird jedoch *das Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen*, die *Hilfsbereitschaft* der hier lebenden Menschen, *die gute Infrastruktur*, die *Naberholungsmöglichkeiten* und die *Verkehrsverbindungen*. Auch sprachen sich die meisten gegen den Vorschlag aus, der Gernsheimer Str. einen neuen Namen zu geben und rund ein Viertel der Befragten möchte aktiv für eine Verbesserung der Wohnsituation eintreten.<sup>141</sup>

Ebenfalls als Image fördernd beschreibt der Sozialraumkoordinator Blandow etwa das Bürgerfest, zu dem dreitausend Leute kommen und bei dem der arabische Teestand mit Wasserpfeife neben dem Schützenverein steht, der Schießübungen macht. Und alle sagen hinterher, dass war ein super Fest und nächstes Jahr sind wir wieder mit dabei.

Insgesamt zeichnet sich der heutige Stadtteil Ostheim durch eine architektonische Heterogenität aus. Der alte

139 wD/STL/55

140 Knabe, Spiekermann, 2010: Aktivierende Befragung in der Gernsheimer Straße in Köln-Ostheim, Fachhochschule Köln, SRM-Arbeitspapier 36 (<http://www.sozial-raum-management.de>)

141 Vgl. Stadtteilzeitung Ostheim, Ausgabe 2 Juni 2010, S.7, Informationen auch unter <http://www.ostheim-neubueck.de>

Dorfkern besteht hauptsächlich aus Ein- und Mehrfamilienhäusern. Auch im Süden des Ortsteiles befinden sich überwiegend Einfamilienhäuser und kleinere Mehrfamilienhäuser. Im Norden hingegen stehen vorwiegend mehrgeschossige Mietshäuser. Aktuell ist der Stadtteil, ebenso wie das benachbarte Vingst, durch Modernisierungs- und Sanierungsarbeiten geprägt, an denen die Wohnungsbaugesellschaft GAG maßgeblich beteiligt ist und die teilweise, wie im Falle der Humboldt-Siedlung auf Widerstand der ortsansässigen Bevölkerung trifft.<sup>142</sup> Andererseits nehmen die Menschen die Veränderungen in ihrem Stadtteil als positives Signal wahr:

*„Tausend Wohnarbeiten, wovon die Hälfte modernisiert, die andere Hälfte abgerissen und neu gebaut wird, da ist auch in Planung, dass sich weitere soziale Einrichtungen niederlassen, ein Zentrum für Ostheim zu schaffen, da gibt es also eine Perspektive nach oben, ne gute Perspektiventwicklung.“<sup>143</sup>*

Oder ein weiterer Befragter stellt fest:

*„Wie das früher ausgesehen hat hier, die Häuser und jetzt, wie sie alles umgebaut haben, das ist super.“<sup>144</sup>*

### 3.4.13.2 Veedel e.V.: Gemeinwesenarbeit hat einen Namen

Eine Besonderheit des Stadtteils Ostheims ist sicherlich die Initiative „Veedel e.V.“ Dieser Verein besteht seit 1985 und ist ursprünglich aus einer Studenteninitiative entstanden. Studenten der katholischen Fachhochschule erkannten die GAG-Siedlung als „sozialen Brennpunkt“ und stellten katastrophale Wohn- und Lebensverhältnisse fest. Der Sozialraumkoordinator Rolf Blandow beschreibt die Siedlungsumstände rückblickend wie folgt:

*„Das waren ganz andere Umstände als heutzutage, dort waren Laubengangsiedlung, Übergangswohnheime und Obdachlosensiedlungen.“*

Der Arbeitseinsatz des Vereins dehnte sich schnell auf die beiden Ostheimer Wohnquartiere Buchheimer Weg und Gernsheimer Straße aus. Ziel war stets, die Lebens- und Wohnbedingungen der Menschen nachhaltig zu verbessern - durch Mitbestimmungsmöglichkeiten, Unterstützung von Selbstinitiativen, Netzwerken und Kooperationen. Auch die Struktur des Vereins, bestehend aus Bürgern, Wissenschaftlern und Fachkollegen hat sich bis heute erhalten. Seit 2006 ist der Veedel e.V. mit der „Sozialraumkoordination“ beauftragt.

Im Jahr 2010 beschäftigt der Verein in sechs Einrichtungen in Ostheim, Höhenberg und Neubrück 20 Mitarbeiter und zahlreiche ehrenamtliche Helfer. Dabei handelt es sich um folgende Einrichtungen:

- Cafe im Veedel - Arbeitslosenzentrum
- JobBörse Vingst-Höhenberg
- JobBörse Ostheim-Neubrück
- Koordinierungs- und Anlaufstelle Ostheim/Neubrück

<sup>142</sup> Vgl. Wilberg, Paradiesisches Widerstandsnest. In: Stadtrevue, Artikel im Onlinearchiv:

[http://www.stadtrevue.de/index\\_archiv.php3?tid=246&bid=2](http://www.stadtrevue.de/index_archiv.php3?tid=246&bid=2)

<sup>143</sup> m/S/02

<sup>144</sup> mD//STL/39

- OT am Wunschtor - Gernsheimer Str.
- Stadteilbüro Quartiersmanagement GAG - Siedlung

Der „Veedel e.V.“ ist zudem seit drei Jahren die Dachorganisation für das Senioren-Netzwerk Ostheim, unterstützt maßgeblich die Arbeit der Mieterräte und der Kleiderbörse und gibt eine Stadtteilzeitung heraus.

Wichtigste Anlaufstelle für die Kinder und Jugendlichen ist der Jugendpavillon. Hier arbeitet Günter Schmitz. Er ist die einzige Vollzeitkraft, die ausschließlich Jugendsozialarbeit leistet. In dem von einer Firma gespendeten Container helfen Eltern und Ehrenamtliche Kindern bei den Hausaufgaben. Jugendliche treffen sich hier regelmäßig, um den Internetanschluss zu nutzen oder Bewerbungen zu schreiben. Zu den weiteren Angeboten zählen Deutschkurse, lange Lesenächte, Frauengruppen und ehrenamtliche „Kompetenzteams“, die Stadtteilstefte, Karnevalsumzüge und andere Aktionen planen. Diese Gemeinwesenarbeit wurde übrigens vor einigen Jahren mit dem Preis „Soziale Stadt 2002“ ausgezeichnet.<sup>145</sup>

Dass der Verein mit seiner Präsenz im Stadtteil die Menschen erreicht, wurde auch im Rahmen der Interviews bestätigt. So äußerte sich ein Befragter etwa auf die Frage, was ihm am Besten in Ostheim gefalle:

*Da, der Veedel e.V., das ist das, wo man so geholfen kriegt und so.<sup>146</sup>*

Das Motto des Veedel e.V. beschreibt Rolf Blandow, der auch Geschäftsführer des Vereins ist, wie folgt:

*Der Name ist dann letztendlich auch Motto, Veedel heißt Sozialraumbezug, Stadtteilbezug, die Leute ernst nehmen. Es gilt das Prinzip der gleichen Augenhöhe und mit den Stärken arbeiten. Gemeinsamkeiten feststellen bei den unterschiedlichen Zielgruppen und die Erkenntnisse auch operativ umzusetzen. Dafür muss man immer wieder praktische Arbeitseinheiten finden.*

Neben dieser beschriebenen Nähe zu den Bewohnern lobt Herr Blandow die langjährige und traditionsreiche Zusammenarbeit der einzelnen sozialen Akteure in Ostheim. Im Gegensatz dazu weist er jedoch auf fehlende Angebote und unzureichende Kooperationsarbeit in Neubrück hin. Die Einrichtungen dort seien „sehr klein“, und „es gibt wenig soziale Akteure“ und die sind sehr verinselt“. Neben der schlechten Vernetzung der Angebote, macht Blandow auch auf mangelnde Angebote für Jugendliche aufmerksam. Zwar hält er das dort ansässige Kinder- und Jugendhaus für „hervorragend“ jedoch sind die meisten Angebote seiner Meinung nach „sehr seniorrenlastig“. In diesem Zusammenhang weist Blandow auch auf eine Überalterung der Neubrücker Bewohner, bzw. auf ein unverbundenes Nebeneinander der nachgezogenen Menschen und denen, die bereits Mitte der 60er Jahre nach Neubrück gezogen sind, hin.

Insgesamt bewerten die Menschen vor Ort die (soziale) Infrastruktur als positiv. Ähnlich wie auch schon in Chorweiler werden die guten Einkaufsmöglichkeiten und die gute Verkehrsanbindung hervorgehoben. Dabei fällt auch auf, dass die befragten älteren Frauen mit Zuwanderungsgeschichte, anders als in den anderen Sozialräumen, Angebote der AWO, des Veedel e.V., der GAG oder des katholischen Bildungswerks kennen und nutzen.

<sup>145</sup> [http://www.wdr.de/tv/servicezeit/familie/sendungsbeitraege/2007/0509/03\\_veedel](http://www.wdr.de/tv/servicezeit/familie/sendungsbeitraege/2007/0509/03_veedel)

<sup>146</sup> mD/STL/40

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit vermittelt die nachfolgende Aufzählung einen kurzen Überblick über die sozialen Versorgungsstrukturen des Ostheimer Gebietes:

**Schule:** Im Stadtteil sind unterschiedliche Schulformen vertreten: 1 Gymnasium, 1 Realschule, 1 Hauptschule, 1 Förderschule und 2 Grundschulen.

**Kinderbetreuung:** In Ostheim befinden sich insgesamt fünf Kindertagesstätten und ein katholischer Kindergarten. Zwei der Kindertagesstätten haben die Funktion eines Familienzentrums.

**Beratung und Hilfe:** Zu den allgemein sozialen Einrichtungen zählen die Johanniter Unfallhilfe, das Jüdische Wohlfahrtszentrum Köln, die Kleiderbörse Ostheim. Berufliche - und arbeitsbezogene Hilfsangebote bieten die Jobbörse Ostheim/Neubrück und der Jobclub Kalk, das Stadtteilbüro des Veedel e.V. Buchheimer Weg und das Arbeitslosenzentrum „Cafe im Veedel“, das katholische Bildungswerk bietet am Standort Ostheim Integrations- und Alphabetisierungskurse für Migrantinnen inklusive Kinderbetreuung an.

**Kinder und Jugendliche:** Zu den ambulanten Hilfen in der Kinder- und Jugendarbeit sind insbesondere folgende Vereine und Institutionen zu nennen: Das Haus der offenen Tür für Ostheim (Zu den heiligen Engeln“ und St. Servatius e.V.), OT „Am Wunschtor“, (Veedel e.V.), Stadtteilbüro Gernsheimer Str., Wir für Pänz e.V., Logo GmbH.

**Senioren:** In der Seniorenarbeit sind fünf Vereine und Institutionen vertreten. Hierzu zählen das Seniorennetzwerk Ostheim, welches ebenfalls zum Veedel e.V. zählt, die Johanniter Unfallhilfe, die DRK Seniorenbetreuung, die Seniorenvertretung für den Stadtbezirk Köln und der AWO Ortsverein Ostheim-Vingst.

**Kultur:** Das Kultur- und Integrationszentrum Phoenix e. V. Eine russische Bibliothek, die ebenfalls vom Verein Veedel e.V getragen wird.

**Religion:** Eine katholische und eine evangelische Kirchengemeinde, sowie eine Freie Evangeliumschrzten Gemeinde sind in Ostheim ansässig. Neben Gottesdiensten bieten sie Gesprächskreise an und verfügen über ein breites Bildungs- und Beratungsangebot. Auch Jugendarbeit, sowie Frauen und Seniorentreffs gehören zu ihren Angeboten. Die Caritasgruppe Ostheim ist hier ebenfalls angesiedelt.

**Sportvereine:** Zu den Sportvereinen in Ostheim zählt zum einen die Sportschützengesellschaft Köln-Ostheim und zum anderen der DJK Ostheim, sowie der SSV Ostheim. Es bestehen Sportangebote für alle Altersklassen.

**Bürger- und Freizeitvereine:** Unter die Rubrik „Bürgerschaftliches Engagement“ fallen insgesamt neun Bürgervereine. Zu ihnen zählen, Karnevals- und Mietratsvereine, aber auch Vereine, die sich für benachteiligte Mitmenschen einsetzen. In Ostheim gibt es eine eigene Stadtteilzeitung. Das Redaktionsteam gehört ebenfalls dem Verein Veedel e. V. an.

Auch die Wohnungsbaugesellschaft GAG beteiligt sich an der Gestaltung sozialer Aufgaben im Viertel und engagiert sich neben der Mieterbetreuung und –beratung für gemeinnützliche und soziale Zwecke.

In diesem Zusammenhang schildern etwa einige Interviewpartner, dass sie die Informationen über das sozial-räumliche Alphabetisierungsangebot durch Mitarbeiter der GAG erhalten haben. Eine Interviewpartnerin berichtet von ihrer Begegnung mit einem Mitarbeiter der GAG:

*Aber dann war ein Mann von der GAG bei mir und ich musste irgendwas machen und habe es nicht gemacht, weil ich es einfach nicht lesen konnte, ne. Und dann hat der Mann gesagt: „Warum haben Sie das denn nicht gemacht.“ „Ja, „sage ich, „ich kann das nicht verstehen“, habe ich gesagt. Und dann hat er mir das erklärt und dann hat er mir irgendwas vorgelegt und da sage ich: „Nö, das unterschreibe ich nicht“, weil ich ja nicht wusste, was es ist, ne. Und dann sagt er: „Können Sie überhaupt lesen?“ Der hat das irgendwie gemerkt. Da sage ich: „Ne.“ Der hat dann gesagt. „Hier, das ist nicht so ne Schule mit Kindern oder so.“ Ich soll mich mal hier melden.“<sup>147</sup>*

### 3.4.13.3 Wir sind Ostheim – Zusammensetzung der Bevölkerung

Im gesamten Bezirk Kalk leben 109.045 Menschen. In Ostheim leben laut der aktuellen Zahlen der Broschüre „Die Kölner Stadtteile in Zahlen 2010“<sup>148</sup> 10.720 Personen, in Neubrück 8577. Dabei liegt der Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund in Ostheim bei rund 53% und in Neubrück bei 48%. Die weitaus größte Gruppe stellen in beiden Stadtteilen die Menschen mit türkischem Migrationshintergrund. Der Anteil der Hilfebedürftigen, die Leistungen gemäß SGBII beziehen, gemessen an allen unter 65jährigen Einwohnern liegt bei 31% in Ostheim, in Neubrück bei 27%. Die SGBII Quote der unter 15jährigen beträgt in Ostheim 47,7%, in Neubrück 41%. Dabei konzentrieren sich Transferleistungsbezug und Migrationshintergrund in Ostheim nochmals stark auf bestimmte Wohnquartiere. Frau Tenten, die Leiterin des Familienzentrums in der Gernsheimer Str. beschreibt diese Ballungsräume mit folgenden Worten:

*...hier die Haltestelle Ostheim ist, so sage ich dazu, so eine Demarkationslinie: weil rechts davon wohnen die etwas besser gestellten Leute mit Einfamilienhäusern und links davon ist halt die Gernsheimerstraße und die GAG-Siedlung.*

Auch der Sozialraumkoordinator und Leiter des Veedel e.V. Herr Blandow beschreibt die Segmentierung der einzelnen Wohngebiete:

*Ostheim ist nicht Ostheim, sondern Ostheim lebt in Segmenten, (...) dass in Ostheim Millionäre wohnen, weiß kein Mensch, ungefähr die Hälfte lebt also in sozial benachteiligten Gebieten. Die andere Hälfte – und das ist die Besonderheit – lebt eher bevorzugt in Einfamilienhäusern aus den 30er Jahren.*

Ähnlich wie bereits in Chorweiler leben die befragten Menschen oft bereits sehr lange im Bezirk Kalk, fühlen sich verwurzelt und sind sich zwar einerseits des negativen Images bewusst, andererseits berichten sie zumeist von positiven Kontakten zu ihren direkten Nachbarn. Dabei werden von den Befragten ebenso wie in den beiden anderen Sozialräumen Gruppen 'identifiziert' („Russen“, „Alkoholiker“ etc.), von denen und deren Verhalten (Rumhängen, Lärm, öffentliches Trinken und Dealen etc.) sie sich distanzieren. Teilweise bedauern

147 wD/STL/55

148 Vgl. <http://www.stadt-koeln.de/1/zahlen-statistik/> (Stand 7.12.2010)



fremdsprachige Befragte ihre herkunftshomogenen Kontakte, andererseits sind dies häufig stabile Netzwerke. Bei den deutschsprachigen Interviewpartnern waren am Standort Ostheim auffallend viele alteingesessene männliche Gesprächspartner, die die kölsche Mundart sprechen.

#### 3.4.13.4 Ostheim – Grundbildung fördern

Verbirgt sich hinter dem Begriff der Sozialraumkoordination eher das sozialpolitische Konzept der Stadt Köln, in dem oft mehr als 10.000 Menschen in einem Sozialraum zusammengefasst werden, so versteht Blandow als methodische Leitidee vor Ort die Gemeinwesenarbeit (GWA), deren Größenordnung bei 1000 bis 3000 Menschen liegt. *„Die GWA setzt sich dafür ein, geeignete Partizipationsmöglichkeiten zu entwickeln, um vor allem benachteiligten Menschen niederschwellige Zugänge zu ermöglichen. In diesem Sinne trägt Gemeinwesenarbeit zur lokalen Demokratie bei. Ort der Aktivierung, Gruppen- und Projektarbeit ist dabei das kleinräumige Wohnquartier, das Veedel. Die Arbeit zeichnet sich durch eine intensive Nähe und eine hohe Kontaktdichte zu den Bürgern und eine ausgeprägte Parteilichkeit in der Sache aus.“*<sup>149</sup>

In seiner Funktion als Sozialraumkoordinator unterscheidet Blandow nochmals in einem Interview mit Björn Otte die unterschiedlichen Ebenen der Gemeinwesenarbeit und der Sozialraumorganisation: *Mein Klient ist dabei das Wohnquartier, nicht das Individuum und auch nicht die Verwaltung. Wenn sie sich die traditionelle Gemeinwesenarbeit anschauen, die direkt mit dem Individuum arbeitet, befindet sich die Sozialraumkoordination auf einer anderen Ebene, weil sie zwischen Gruppen vermittelt. Die Leute aus der Gemeinwesenarbeit sind dafür natürlich auch wichtig, weil sie durch ihren direkten Kontakt als Multiplikatoren fungieren* (Auszug aus dem Interview mit Björn Otte).<sup>150</sup>

Diese Unterscheidung ist auch für die Gewinnung von Grundbildungsteilnehmenden von Interesse. Es reicht nicht aus, jemanden mit der Managementaufgabe der Sozialraumkoordination zu betrauen und dabei das direkte Feld einer gemeinwesenorientierten Arbeit zu vernachlässigen. Insbesondere in Ostheim war bei der Gewinnung der Teilnehmenden für die Alphabetisierungskurse im Sozialraum einerseits die vernetzte Zusammenarbeit der örtlichen Akteure, andererseits der enge, persönliche Kontakt zu den Schlüsselfiguren maßgeblich. Auch die Nutzung von Räumlichkeiten, die den Bewohnern bereits bekannt waren, und die teilweise Einbindung personeller Ressourcen haben sich positiv auf die Lerngestaltung der Sozialraumkurse in Ostheim ausgewirkt.

Dabei wurden bei der Gruppe der Fremdsprachigen mit dem Angebot jedoch ausschließlich Frauen (zwischen 30-60 Jahre) erreicht. Typische Teilbarrieren, die teilweise zu Kursabbrüchen, einer unregelmäßigen Teilnahme oder zu Lernschwierigkeiten führten, waren die Verantwortungsübernahme der Kindererziehung und -betreuung und die rollenspezifische Fokussierung auf häusliche Aufgaben. Bei den älteren Teilnehmenden Krankheiten und Pflege von Angehörigen. Einige der Teilnehmenden hatten auch bereits negative Erfahrungen in anderen Kursen gesammelt und sich daraufhin oft jahrelang nicht mehr in eine formale Bildungssituation begeben. Erreicht wurden viele der Frauen durch ihren Kontakt zum Familienzentrum in

---

149 <http://www.koelner-wissenschaftsrunde.de/2010/11/30/fachhochschule-koln-176/> (Letzter Zugriff: 10.12.2010)

150 <http://www.nds-zeitschrift.de/index.php?id=191>, (Letzter Zugriff: 10.12.2010).

der Gernsheimer Str. bzw. durch Mund zu Mund Propaganda durch andere Frauen, die sich bereits im Kurs befanden. Neben dem regulären Kursangebot wäre, so die Kursleiterin Gaby Barthe, ein zusätzlicher Gesprächskreis sinnvoll, wie im Sozialraum Meschenich, um den Teilnehmenden eine weitere Gelegenheit zu bieten, dass Gelernte anzuwenden, da sie sich zumeist in herkunfts- und sprachhomogenen Communities aufhalten. Dabei spielt auch die Beobachtung eine Rolle, dass die Frauen oft zu Hause keinen eigenen Platz für Rückzug oder individuelle Gestaltung haben und somit auch selten dazu kommen, etwa Hausaufgaben zu erledigen.

An dem Kursangebot der deutschsprachigen Lerner und Lernerinnen haben in der gesamten Projektlaufzeit mehr Männer als Frauen teilgenommen. Die Altersspanne der Teilnehmenden lag bei 21-58 Jahre. Dabei haben jedoch alle jüngeren Lerner den Kurs während der Projektlaufzeit abgebrochen. Eine Rolle spielte dabei sicherlich das unterschiedliche Lerntempo der älteren und jüngeren Teilnehmenden. Einige der Teilnehmenden sind zur Kursteilnahme aufgefordert worden (durch die Arge oder die Familienhilfe) und gehörten häufig ebenfalls zu den Abbrechern. In einem Fall war die Wahrung der Anonymität wichtig und der Kursteilnehmer hatte sich einen Kurs herausgesucht, der möglichst weit von seinem Wohnort entfernt war. Für die anderen war eine Wohnortnähe beteiligungsfördernd. Im Vergleich zum Sozialraum Chorweiler fällt in Ostheim auf, dass unter den Teilnehmenden alteingesessene Kölner vertreten waren, die häufig sehr früh begonnen haben zu arbeiten und sich nun mit über 50 nochmals in eine Lernsituation begeben, oft mit sehr konkreten Anlässen, wie etwa einen Segelflughäuferschein, zu machen.

Auffallend war in Ostheim auch, dass die Kontakte zur Arge oft als negativ empfunden und als zusätzliche Beteiligungsbarriere bezüglich der eigenen Bildungsteilnahme genannt wurden, etwa wenn Teilnehmende einen „ein Euro Job“ annehmen und darauf hin ihre Kursteilnahme abrechnen mussten. Dies trifft sowohl auf Vertreter der Fremdsprachigen als auch Deutschsprachigen zu. Oft bindet bereits die Angst, bei der Erledigung formaler Angelegenheiten Fehler zu machen, viel Energie der Betroffenen.

Ein Handlungsfeld in Ostheim, ähnlich wie in Chorweiler, im Bildungsbereich sind Angebote für jüngere Menschen, die oft aufgrund eigener negativer Bildungserfahrungen wenig aufgeschlossen für formale Bildungssettings sind. Huisinga beschreibt die Gruppe folgendermaßen: *Wesentlich für diese Gruppe ist, dass sie sensible Gefühls- und Schutzrepräsentationen aufgebaut haben. Diese Gefühls- und Schutzrepräsentationen unterliegen einer ambivalenten Struktur, sie verbinden herkömmliche Lernprozesse und suchen zugleich nach entwicklungsgerechter Entfaltung. Praktisch heißt dies zunächst, dass mit herkömmlichen, schulisch institutionellen Gefügen und anmutenden Verfahren im Schema von bekannten Prozessen des Schreibens, Lesens, Hörens und Sprechens nicht realisiert werden können, weil sich ein grauer Schleier langweiliger Eintönigkeit über die Inhalte des Lernens gelegt hat.* HUISINGA (2010)

Für Bildung im Sozialraum bedeutet dies vor allem, starre voneinander losgelöste Zuständigkeitsbereiche miteinander zu verschränken und beispielsweise Bildungsangebote zu schaffen, die etwa Beschäftigungsmöglichkeiten, Qualifizierung, bürgerschaftliches Engagement und Familie vereinen. Die möglichen Synergien vorhandener Ressourcen im Sozialraum wie etwa Betriebe, Jobbörse, Bürgerinitiativen, Vereine, Schulen etc. sind diesbezüglich nicht ausgeschöpft.

Im Bereich der fremdsprachigen, vor allem der älteren Männern hat sicherlich, obwohl hier nur spekuliert werden kann, einmal der Ort (Kita und Familienbildungsstätte) und zum anderen, die Überzahl der weiblichen Lernerinnen eine Bildungsteilnahme verhindert. Hier gilt es Möglichkeiten anderer Zugangskanäle, wie etwa türkische Teestuben, Ärzte oder über die Jobbörse auszuloten.

Insgesamt entstand auch durch die Interviews mit den Betroffenen der Eindruck, dass sich die Menschen gerne in ihrem Stadtteil bewegen, viele Angebote und Akteure kennen, Interesse an ehrenamtlichen Engagement haben und auch an öffentlichen Festen und Veranstaltungen teilnehmen. Dies stellt im Sinne einer Beteiligungsförderung, auch im Vergleich zu Meschenich oder Chorweiler, eine Ressource dar. So würden die Menschen zwar ebenfalls nicht durch Plakate oder Flyer erreicht, sehr wohl aber über Informationsstände auf Bürgerfesten, Tag der offenen Tür mit Schnupperkursen und Informationsveranstaltungen.

Eine weitere Ressource vor Ort stellen zivilbürgerliches Engagement und die Etablierung ehrenamtlicher Helferstrukturen dar. Auch diese sollten bei der Entwicklung und Verankerung beteiligungsfördernder Strukturen mit eingebunden werden.

## 3.5 Drop-Out und Nicht-Teilnahme in der Grundbildung – Kriterien für eine verhinderte Beteiligung

### 3.5.1 Einleitung

*„Ja, was heißt Kursabbrecher? Ein primärer Analphabet muss locker drei bis vier Jahre kommen und das bedeutet, dass es sich um viele Kurse handelt. Was heißt dann Abbrecher? Ich habe jetzt eine Gruppe in einem Kurs, die ist sehr lange zusammen, es kommen zwar immer mal wieder welche rein, aber was heißt jetzt Abbrecher? [...] Irgendwann hören sie halt auf, weil wir dann zum Beispiel keinen Kurs haben, in den sie rein können.“*

*...aus einem Interview mit einem Kursleiter 2008*

„Warum“, so fragte Hans Tietgens 1964 im Rahmen eines Gutachtens, „kommen wenig *Industriearbeiter* in die Volkshochschule?“<sup>151</sup> Diese Frage nach der praktischen Vereinbarkeit bestimmter Zielgruppen und adressatenspezifischer Bildungsangebote hat weiterhin Bestand. Die Herkunft und Wirksamkeit von Teilnahmebarrieren, die die Teilnahme an den bestehenden Bildungsangeboten verhindern und erschweren, ist ebenfalls für das spezielle Feld der Alphabetisierung und Grundbildung von Interesse. Mit Alphabetisierung und Grundbildung sind an dieser Stelle kompensatorische Angebote gemeint, in denen Teilnehmer/innen sich den für die Gesellschaft notwendigen Wissensschatz und das erforderliche Kompetenzspektrum aneignen, um in Folge dessen den literalen und numerischen Anforderungen der Berufs- und Alltagswelt zu begegnen und diese in produktiver Weise aufgreifen zu können. Auf einer übergeordneten Ebene dienen diese Kenntnisse zusätzlich zu ihrer praktischen Anwendbarkeit dazu, sich innerhalb der eigenen Biographie wie auch der Gesellschaft reflektiert positionieren und verhalten zu können.

---

151 Quelle Tietgens, Bremer S. 62, s.a. Tietgens 1998

Das Anliegen, die „Beteiligungsförderung“ in der Alphabetisierung und Grundbildung zu fördern, wie es durch unser Teilprojekt verfolgt wird, soll im Folgenden unter dem Fokus der Partizipation an Alphabetisierungskursen behandelt werden. Zu diesem Zweck wurden Datensätze zu 5400 Teilnahmen von deutsch- und fremdsprachige Menschen an Alphabetisierungskurse an der VHS Köln, mittels einer Analyse von 161 Anwesenheitslisten dieser Kurse, ausgewertet. Dabei wurden die Dokumentation der Eingangsberatung in den sog. „Sozialraumkursen“ im PAGES-Projekt sowie die subjektiven Schilderungen von Teilnahmebarrieren im Rahmen der 137 geführten Interviews mit deutsch- und fremdsprachigen Personen mit einbezogen.

In einer Definition, die NUISSL und SUTTER im Jahr 1979 für den Begriff des Drop-outs anführten, wird deutlich, dass verhinderte Teilnahme und Teilnahmeschwund inhaltlich eng zusammen liegen und nicht allein durch eine Analyse der Kursituation erklärt werden können:

*„Einiges Wesentliche dieses Rahmens drückt sich bereits in dem Begriff aus, den einige der Untersuchungen an die Stelle des Anglizismus 'Drop-out' setzen: wegbleiben. Das 'Herausfallen' aus einem Bildungsprozess wird hier in der Passivität des einfachen Wegbleibens ausgedrückt. Über jede semantische Spielerei hinaus verbergen sich hinter den in den verschiedenen Untersuchungen verwendeten Begriffen für das Drop-out-Phänomen unterschiedliche Bewertungen des Phänomens, ob es sich nun um den Abbruch, um das Wegbleiben, um die Fluktuation, um den vorzeitigen Abgang, um den Teilnahmeschwund, um den Misserfolg handelt; das Phänomen des Drop-out scheint noch über die Notwendigkeit einer formalen und präzisen Begriffsbestimmung hinaus (wann gilt etwas eigentlich als Drop-out?) ganz unterschiedliche Phänomene zu benennen.“ (Nuissl/Sutter 1979, S. 124)*

Wenn Drop-out nicht allein das Fernbleiben von Teilnehmenden bezeichnet, sondern auch das Wegbleiben und die „Fluktuation“, also den Wechsel von Teilnahme und Karenzzeiten, mit einschließt, kann es bei der Beschreibung von Gründen der Nicht-Teilnahme nicht nur um *kursbezogene Faktoren* gehen, wie z.B. den Vermittlungsstil, den Kursort oder die entstehenden Kosten. Vielmehr klingt an, dass auch andere gesellschaftliche wie identitätsbezogene Bedingungen für das Phänomen „Drop-out und Nicht-Teilnahme“ relevant sind. In beiden zentralen Fällen – der generellen Nicht-Teilnahme, bei der Angebote nicht wahrgenommen oder in Betracht gezogen werden, wie auch der erst während eines Kursverlaufs aufkommenden Nicht-(mehr)-Teilnahme (Teilnahmeschwund oder Drop-out<sup>152</sup>) können die Gründe im Kurs selbst, in der Lebenswelt des Einzelnen oder in den habitualisierten Wertvorstellungsmustern bestimmter gesellschaftlicher Gruppen oder Milieus begründet liegen. Diese subjektiv reflektierten Gründe und verbalisierten Wertvorstellungen werden im Rahmen dieser Untersuchung vor allem durch die qualitativen Interviews erhoben.

Die von NUISSL und SUTTER vorgeschlagene Dreiteilung der Faktoren in „Rahmenbedingungen, individuelle Faktoren und Lernfaktoren“ (Nuissl/Sutter 1979) scheint für die vorliegenden Daten sowie den thematischen Fokus der Grundbildung nicht opportun zu sein. Anstelle dieser Einteilung bieten sich, wie im folgenden näher ausgeführt, die drei Bezugsfelder des Kurses, der Lebenswelt und der kulturellen Wertmaßstäbe an, wobei jedes dieser drei Bezugsfelder in sich weitere Ausdifferenzierungen aufweist. Nicht-Teilnahme und Teilnah-

152 „Auf organisatorischer Ebene ist für Planung, Werbung und Durchführung von Veranstaltungen die Gruppenzusammensetzung zu beachten. Homogenität der Lerngruppe steigert in vielen Fällen die Effektivität von Programmen und Kursen. Nachgewiesen ist, dass damit der Teilnahmeschwund eingeschränkt und die in Erwachsenenbildungsveranstaltungen registrierte 'Drop-out Quote' reduziert werden kann.“ (Faulstich/Zeuner: Erwachsenenbildung 2008, S. 113; Hervorh. A.M.)

meschwund lassen sich durch die Orientierung an diesen Bezugsfeldern in ihrem mehrdimensionalen Charakter nachzeichnen.

### 3.5.2 Das Teilnahmeverhalten auf Kursebene

Um die Größenordnung und den Charakter des Verhältnisses zwischen Teilnahme und Nicht-Teilnahme einschätzen zu können, wurde zunächst die Anwesenheit in 161 Alphabetisierungskursen analysiert<sup>153</sup>. Die Anwesenheit der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden hierzu als Kreuz in elektronische Form überführt.

Sitzung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x			x	x		x	x		x	x	x			x	x	x	x	x
B	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
C	x	x	x	x			x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
D	x		x		x	x	x			x	x		x	x	x	x	x				x	x		x		x		x		x
E		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x
F	x				x	x																								
G	x	x		x	x	x	x		x	x			x	x			x	x	x	x			x	x			x	x	x	x
H													x	x					x	x			x	x			x			
I															x	x	x	x	x	x			x	x			x	x		
J															x	x														
<b>Gesamt</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>

Abbildung 9: Teilnahmeverlauf nach Einzelsitzungen

Auf jeder dieser Teilnahmelisten ist per Kreuz die Anwesenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vermerkt. Diese Kreuze wurden in eine Tabelle übertragen und ausgewertet. Auf diese Art und Weise konnte die Fluktuation im Verlauf der einzelnen Sitzungen nachgezeichnet werden. Eine der Ausgangshypothesen war, dass sich im Verlauf des Seminars bestimmte Teilnahmetypen identifizieren lassen, wie z.B. den „Schnellabbrecher“, den „Dauerteilnehmer“ oder der „punktuell Teilnehmende“. Diese Typisierung wurde letzten Endes nicht weiter verfolgt, da zum einen das Quellmaterial zu heterogen war und die Kurslängen zwischen 20 bis 176 Unterrichtsstunden differierten. Zum anderen erschwerte der fortlaufende Einstieg und Ausstieg von Teilnehmer/innen die Verfolgung dieser Hypothese, da die Teilnehmenden zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten „ihren“ Kursbeginn hatten und sich ein typischer Verlauf somit nicht herausarbeiten ließ. Ebenso wenig konnte aufgrund der Datenlage geklärt werden, ob es sich bei dem auf dem Blatt identifizierten „Teilnahmeschwund“ nicht einfach um einen Kurswechsel handelte<sup>154</sup>.

153 29% der eingegebenen Kurse fanden 30 mal statt, 10% 24 mal. 24% der Kurse fanden zwischen 25 und 29 mal statt. Die restlichen 38% der Kurse verteilten sich relativ gleichmäßig auf sechs bis vierzig Sitzungen. In der Regel umfassten die Termine jeweils drei bis fünf Unterrichtsstunden, wobei eine Länge von drei Unterrichtsstunden am häufigsten vorkam. Die Angebote am Abend und am Vormittag sind mit 66 bzw. 67 Kursen ungefähr gleich stark, wohingegen am Nachmittag weniger Kurse angeboten werden und somit auch für die Auswertung zur Verfügung standen. Das Gros der Angebote wird zentral am Neumarkt realisiert, in den Stadtteilen werden weniger Seminare angeboten, so dass für die Auswertung nur 22% der Teilnahmelisten aus den Stadtteilen kamen. Der Bereich des Deutsch als Fremdsprache war indes stärker vertreten als der des Deutsch für Deutsche. Dieses Verhältnis gibt nicht die durch weitere Angebotsstatistiken der Volkshochschule Köln belegte gleiches Verhältnis zwischen beiden Bereichen wieder. Knapp 70% der vorhandenen Listen lagen für Seminare vor, die mehr als 60 Unterrichtseinheiten umfassten. 57% der Listen bezogen sich jeweils auf das erste Halbjahr, 43 % auf das zweite Halbjahr.

154 Die Kurse wurden neben der Anzahl der Sitzungen und Unterrichtsstunden ebenfalls nach weiteren Merkmalen sortiert, wie nach den Zielgruppen „Deutschsprachige“ und „Fremdsprachige“ oder dem Kursort, der entweder zentral in der Innenstadt am Neumarkt, oder in den Stadtteilen Lindental, Mühlheim, Kalk, Nippes, Chorweiler, Porz oder Ehrenfeld lag. Anhand des Beginns der Kurse konnte festgelegt werden, ob diese im ersten Halbjahr (Semester 1) oder im zweiten Halbjahr (Semester 2) begannen und zur welchen Tageszeit (morgens, mittags, abends) sie stattfanden. Die Länge der Kurse umfasste ein Spektrum von 20 bis 176 Unterrichtseinheiten.

Als Ergebnis der kursinternen Auswertung ist festzustellen:

- Die durchschnittliche Kursgröße liegt bei 6-7 Teilnehmenden.
- Die Fluktuation innerhalb der Alphabetisierungskurse ist außerordentlich hoch.
- Durchschnittlich brechen drei Teilnehmer/innen eines Kurses vor der fünftletzten Sitzung ab.
- Die Quote der Abbrechenden ist insgesamt größer als die der Späteinsteigenden. Dies deckte sich mit dem Ergebnis, dass die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Kursverlauf geringer wurde.
- Der späte Einstieg in den Kurs scheint sich deutlich auf den verfrühten Abbruch auszuwirken: 23% der Teilnehmer/innen, die erst nach der fünften Sitzung den Kurs aufnahmen, hörten bereits vor der fünftletzten Sitzung auf.
- Dieses Verhältnis verschärft sich, wenn man vier Sitzungstermine als Referenzkriterium nimmt, d.h. den späten Beginn bereits beim Einstieg in die fünfte Sitzung (nicht die sechste) und den verfrühten Abbruch definiert als Fernbleiben von den letzten vier Sitzungen. In diesem Fall brechen 36% der Personen ab, die auch in den ersten vier Sitzungen nicht zugegen waren.

Es deuten sich auf Basis der Daten für den **Gesamtverlauf** die Anwesenheit im Kurs folgende Etappen an:

- Während des ersten Kursviertels nimmt die Anwesenheit deutlich zu und erreicht zwischen der 7. und der 10. Sitzung ihren Gipfelwert. Dieser Anstieg findet bei allen Kursen statt, ist aber bei längeren Kursen mit 60, 90 oder 120 Unterrichtsstunden noch ausgeprägter.
- Im zweiten Viertel des Kurses nimmt die Anwesenheit, von leichten Schwankungen begleitet, kontinuierlich ab. Fast genau zur Mitte des Kurses erhöht sich die Anwesenheit für eine Sitzung.
- Das dritte Viertel ist geprägt von einem kontinuierlichen Rückgang der Teilnahme.
- Gegen Ende des Kurses ist das Ausgangsniveau um ca. 30 % und der im Verlauf erreichte Höchstwert um ca. 40 - 50% unterschritten. Die letzten beiden Sitzungen sind hierbei besonders stark von einem Rückgang der Anwesenheit betroffen, wobei hier die Kurse mit mehr als 100 Unterrichtsstunden eine höhere Konstanz aufweisen und weniger vom Teilnahmeschwund betroffen sind. Es kann vermutet werden, dass der Gruppenzusammenhalt aufgrund der Vielzahl der Unterrichtsstunden bzw. Häufigkeit der Seminartage in diesen langen Kursen besonders stark ist<sup>155</sup>.

---

ten. Für Kurse, die kürzer als 60 Unterrichtseinheiten waren, wurde das Attribut „kurz“ gewählt, für Kurse, die länger als 60 Unterrichtseinheiten waren, das Attribut „lang“. Die beiden größten Gruppen der Seminare bildeten Seminare mit 24 Terminen (10% der untersuchten Listen) und 30 Terminen (29% der untersuchten Listen). Für beide Seminarformen wurden Verlaufsdiagramme erstellt, die die Anwesenheit der einzelnen Teilnehmer/innen pro Sitzungstermin wiedergeben.

<sup>155</sup> Knapp 30 %, und damit die größte Untergruppe der untersuchte Kurse, haben 30 Termine. Im Durchschnitt dauert jeder Termin 2,74 Unterrichtsstunden, es wird ein Gesamtvolumen von 82 Unterrichtsstunden erreicht wird. 40 % umfassen hiervon 90 Unterrichtsstunden (2 UE pro Termin); 25 % 60 Unterrichtsstunden (3 UE pro Termin) sowie 15 % 120 Unterrichtsstunden (4 UE pro Termin). Die Zu- und Abnahme der Anwesenheit ist für die Kurse mit 120 Unterrichtsstunden geringer, insgesamt bestätigt sich jedoch der oben beschriebene Verlauf.

Eine Aufschlüsselung der Anwesenheit nach der **Tageszeit** zeigt auf, dass die Abendkurse im Vergleich zu den Vormittags- und Nachmittagskursen die Schwankungen im zweiten Viertel des Kurses weniger stark mit vollziehen, dies aber keine Auswirkungen auf den insgesamt festzustellenden Teilnahmeschwund hat.

Für die beiden Zielgruppen der **Deutsch- und Fremdsprachigen** sind keine wesentlichen Unterschiede festzustellen, ebenso wenig für den **Kursort** Innenstadt bzw. Außenbezirk. Gleiches gilt für die Semesterabfolge: Der Teilnahmeverlauf im Sommer bzw. im Winter unterscheidet sich nur marginal.

### Kursübergreifende Auswertung

Um aufzuzeigen, wie sich das Teilnahmeverhalten im Übergang von einem Kurs in den nächsten darstellt, wurden weitere Kursdaten der Alphabetisierungskurse für Deutsch- und Fremdsprachige an der VHS Köln analysiert. Hierzu wurden Daten aus dem Zeitraum vom **1. Semester 2000 bis zum 1. Semester 2009** herangezogen<sup>156</sup>. Der analysierte Datensatz betraf 5104 Teilnahmefälle und 2331 Personen. Untersucht wurden die Kurse „Lesen und Schreiben 1 - 3, Lesen und Schreiben für ausländische (später: „fremdsprachige“) Teilnehmer/innen aller Nationalitäten, Lesen und Schreiben für türkische Frauen (später: „Für Frauen aus der Türkei“) sowohl in Bezug auf die Teilnehmer/innen (Personen) als auch die Teilnahmefälle (Anzahl der Kursbesuche).

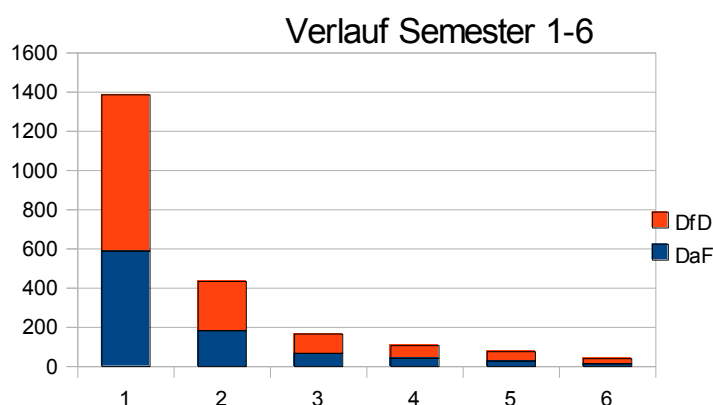


Abbildung 10: Teilnahmeverlauf innerhalb der ersten sechs Semester, zusätzlich unterteilt nach DaF/DfD

<sup>156</sup> Vereinzelt Datensätze liegen auch für das 1. Halbjahr 1999 vor und wurden in die Untersuchung mit einbezogen. Für die Daten ab dem Jahr 2008 muss berücksichtigt werden, dass die VHS Köln aufgrund weitreichender Umbaumaßnahmen ihre Seminare nicht in den gewohnten Räumlichkeiten durchführen konnte.

Altersstruktur

Für 860 Datensätze lagen die Geburtsjahre vor. Aus ihnen konnte das ungefähre **Alter bei Beginn** des Kurses errechnet werden. Hieraus ergibt sich – für die regulären Kurse der VHS sowie die Vergleichskurse im Sozialraum, die im PAGES-Projekt stattfanden -, folgende Staffelung:

Alterskohorte	VHS Köln Reguläres Angebot	Prozent	Sozialraumkurse Köln <sup>157</sup>	Prozent
16-24	<b>107</b>	12,4%	<b>7</b>	10,6%
25-34	<b>252</b>	29,3%	<b>9</b>	13,6%
35-44	<b>238</b>	27,7%	<b>15</b>	22,7%
45-54	<b>176</b>	20,5%	<b>23</b>	34,8%
55-64	<b>77</b>	9,0%	<b>12</b>	18,2%
65 +	<b>10</b>	1,2%	<b>0</b>	0 %
	<b>860</b>	100,0%	<b>66</b>	100,0%

*Tabelle 13: Alter bei Kursbeginn*

Die meisten Teilnehmer/-innen waren zwischen 25 und 44 Jahren alt (57%), nur wenige unter 24 Jahren bzw. älter als 55 Jahre. In die Altersgruppe zwischen 44 und 54 Jahren fiel immerhin jede/n fünfte/n Teilnehmer/in. Im Vergleich zu den Sozialraumkursen der VHS wird deutlich, dass der Anteil der älteren Teilnehmer/innen dort höher war als bei den regulären Angeboten der VHS. Ebenfalls liegt der Anteil der weiblichen Teilnehmer/innen dort höher, nämlich bei 75% statt, wie im Vergleich, bei 50%. Speziell für Teilnehmer/innen, die älter als 40 Jahre waren, scheint aus diesem Grund ein Angebot „vor der eigenen Tür“ besonders attraktiv zu sein.

Diese Auswertung hat Folgendes ergeben:

- Männer und Frauen nehmen gleichermaßen an den Angeboten teil (48% zu 52%). Der Verlauf innerhalb der ersten fünf Kurse ergibt, dass Teilnehmerinnen etwas länger „am Ball bleiben“ als Männer und sich demzufolge der Anteil der Frauen in Bezug auf die Männer im Verlauf der Semester leicht erhöht.
- Es existieren keine Unterschiede zwischen den Zielgruppen „Deutsch für Deutsche“ und „Deutsch

<sup>157</sup> Die gesammelten Daten der Eingangsberatung in den gesondert im PAGES-Vebung eingerichteten sog. „Sozialraumkursen“, also den Kursen, die direkt vor Ort in den randständigen Gebieten mit hohem Hilfsbedarf durchgeführt wurden, zeigen auf, dass die Anzahl der Teilnehmer/innen pro Alterskohorte zunimmt. Ungefähr die Hälfte der Kursteilnehmer/innen melden sich selbstständig an, die andere Hälfte erscheint in Begleitung einer unterstützenden Person. Der Anteil derjenigen, die nicht in der Lage sind sich selbstständig anzumelden, bleibt über die Alterskohorten hinweg stabil, das bedeutet, dass der Zuwachs Teilnehmer/innen mit dem zunehmenden Alter nicht mit dem Zuwachs an begleiteten Anmeldungen korreliert, sondern prozentual gesehen mehr ältere Teilnehmer/innen sich selbstständig anmelden als jüngere. Insgesamt speist sich die Gruppe der Personen, die in Begleitung zur Anmeldung erscheinen, zu fast 100% aus Frauen.



als Fremdsprache/Zweitsprache“.

- Über 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer brechen den Kurs nach oder während des Erstbesuchs ab.
- Nach der zweiten Kursteilnahme brechen weitere 19% der Teilnehmer/innen ab, so dass nach zwei Kursteilnahmen bis zu 78% die Teilnahme an den Volkshochschulkursen aufgegeben hatten.
- Die Teilnahme wird insgesamt häufig unterbrochen. Die Unterbrechungen reichen von einem Semester bis hin zu mehreren Jahren. Zu 36% legten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Pause von zwei Semester ein, bei 16% dauert die eingelegte Pause drei Semester und bei 10% vier Semester. Ein Semester lang unterbrochen lediglich 6% der Teilnehmenden. Eine kontinuierliche Teilnahme ist angesichts dieser Daten eher selten.
- Die Alterskohorte von 25 bis 34 Jahren war an der VHS Köln zu knapp 30% am häufigsten vertreten, gefolgt von der Kohorte zwischen 35 und 44 Jahren (27%). Damit ist die Teilnehmerschaft in Köln geringfügig jünger als in vergleichbaren Untersuchungen (s. Projekt „alphapanel“).
- Vergleicht man die Alterskohorte mit den Daten der während der Projektlaufzeit eingerichteten „Sozialraumkurse“, so wird deutlich, dass dort die Teilnehmerinnen und Teilnehmer älter sind (35 % zwischen 45 und 54 Jahren) und auch wesentlich mehr Frauen an den Kursen teilnehmen.

Zusammenfassend kann aus den zusammengetragenen Daten gedeutet werden, dass keine eindeutigen Teilnahmemuster in den Alphabetisierungskursen zu erkennen sind. Vielmehr zeichnen sich diese Kurse durch eine hohe Fluktuation der Teilnahme aus, und zwar sowohl innerhalb der Kurse selbst als auch im gesamten Teilnahmeverhalten über die Jahre hinweg. Unterschiede nach Geschlecht und Zielgruppen der Angebote „Deutsch für Deutsche“ und „Deutsch als Fremd/Zweitsprache“ fallen nicht ins Gewicht. In Bezug auf die Sozialraumkurse scheint sich anzudeuten, dass sie für Adressatengruppen interessant zu sein scheinen, die ansonsten eher nicht teilnehmen würden.

Im Folgenden soll nun das in den vorherigen zwei Abschnitten dargestellte Teilnahme- und Abbruchverhalten aus der Perspektive der Lerner/innen beschrieben und näher erläutert werden.

### 3.5.3 Teilnahmebarrieren aus der Sicht der Lerner/innen

**Eingangsberatung:** Folgt man dem zeitlichen Verlauf ab dem Zeitpunkt der Kontaktaufnahme des Teilnehmenden zur Institution, wäre ab der telefonischen oder persönlichen Beratung der erste Moment, an dem ein Teilnahmeschwund möglich ist, nämlich dann, wenn ein qualitativ schlechtes Beratungsverhalten potentiell Interessierte an der Kursteilnahme hindert. Die im Rahmen unseres Projektes herausgearbeiteten Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der ersten Beratung, da innerhalb dieses Kontakts vorhandene Schwellenängste abgebaut und weitere Informationen gegeben werden können. Die Eingangsberatung wird insgesamt aus der Sicht der Teilnehmer/innen als positiv beschrieben. Im Rahmen der Erhebung wurde ersichtlich, dass die diagnostische Wirksamkeit der Eingangsberatung allerdings eher als begrenzt beurteilt werden kann und

die realistische Einstufung der Kompetenzen eines Teilnehmers in den meisten Fällen erst durch die Kursleiter/innen vorgenommen wurde, die nach Kursbeginn einen Kurswechsel und eine – wie eine Kursleiterin formulierte – „Nachsortierung“<sup>158</sup> vornahm. Die Eingangsberatung scheint von daher keine Barriere darzustellen, allerdings verunsicherte die Neuzuweisungen im späteren Verlauf viele der Teilnehmer/innen.

**Kosten:** Zu den Gründen, die im Kursumfeld liegen, zählten vor allen Dingen die Kosten des Kurses, „...*ich sag nicht zu 100 Prozent, aber 80 Prozent oder 70 Prozent wegen Geld.*“<sup>159</sup> Ein anderer Lerner formulierte: „*Natürlich, man denkt erstmal - das Preis ist sehr teuer.*“<sup>160</sup> In einem weiteren Interview wurde erwähnt<sup>161</sup>:

*Also, ja ich müsste dann selber zahlen, das kann ich mir auf gar keinen Fall leisten. Also das sind ungefähr 100 Euro im Monat und dann kann ich ja statt dann jetzt hier 100 Euro auszugeben dann mehr arbeiten, mehr Stunden arbeiten, weil ich könnte mir das sowieso nicht leisten.*<sup>162</sup>

An dieser Stelle waren die fremdsprachigen Teilnehmer/innen praktisch im „Vorteil“, da sie durch die Integrationskursverordnung in die Lage versetzt wurden, kostenfrei am Seminarangebot partizipieren zu können<sup>163</sup>, wobei einigen Kursteilnehmer/innen allerdings unklar war, wie ihr Kurs finanziert wurde<sup>164</sup>.

**Anfahrt:** Neben den Kosten wird auch eine weite Anfahrt als Teilnahmehindernis beschrieben<sup>165</sup>. Dieser Einschätzung entsprechen auch die Daten aus der Eingangsberatung in den Sozialraumkursen, die widerspiegeln, dass 60% der Teilnehmer/innen an den Sozialraumkursen des PAGES-Projektes zuvor noch nie an Alphabetisierungskursen partizipiert hatten. Da es sich bei 75% um Teilnehmerinnen handelt, können an dieser Stelle insbesondere familiäre und kulturelle Gründe ausschlaggebend sein. Andererseits bestätigt sich – zumindest für die interviewten Kursteilnehmer/innen – nicht die vielerorts formulierte Vermutung, dass die Bewohner/innen des Sozialraums nur einen sehr geringen Mobilitätsradius aufweisen.

**Dozent/inn/en:** Im Rahmen unserer Interviews wurde die hohe Bedeutung der Kursleiter/innen immer wieder positiv thematisiert und die Dozent/innen als sympathisch, hilfsbereit und wichtig geschildert. Hier deutet sich eine starke Dozentenbindung an, die seitens der Teilnehmer/innen nur ungern gelöst wird, was in letzter Konsequenz die Gefahr einer erheblichen personellen Abhängigkeit mit sich bringt. Andere Teilnehmer/innen, speziell unter den Fremdsprachigen, berichten allerdings auch von einem demotivierenden Verhalten seitens des Dozenten, wie es sich etwa in folgenden Worten widerspiegelt: „*Meine Lehrerin hat mit mir geschimpft, und dann gesagt sagt: Du bist lange im Kurs, du verstehst gar nichts*“<sup>166</sup>.

158 mD/IUS/7

159 mF/SNL/83; vgl. auch wF/IUE/74; wF/TNA/76; wF/LUE/77; wF/STL/78; wD/LUE/3; mD/STL/16; mD/IUS/24; wD/SNL/52; wF/IUE/74

160 wD/STL/15; vgl. auch die Aussage einer fremdsprachigen Lernerin: „Hoher Druck. Ich war eine Kurs, wir haben ungefähr fast 500 Euro diese Kurs, 400 noch was und diese Buch 20 Euro, fast 500 Euro“ wF/LUE/98, s.a. mF/SNL/72; wF/IUE/74

161 So billig waren die gar nicht. Es kommt immer drauf an wie lange, wie lange die Semester waren. Einmal war das viermal oder drei Monate, da musste ich 49 oder 60 oder je nachdem dann und das war mir zuvie. wD/IUS/29; vgl. auch „Ich konnte eigentlich nicht bezahlen, mir war teuer.“ mF/SNL/105

162 wF/STL/107; vgl. auch mD/STL/58, wD/LUE/3; mD/BEL/13; wD/STL/15; wD/LUE/26; wD/IUS/29; wD/STL/49; wD/STL/54

163 wF/SNL/110; wF/SPE/120; wF/TNA/76; wF/SPE/114

164 mF/SNL/127

165 mF/IUE/132

166 wF/STL/78

Einige prospektivische Abbruchsmotive beziehen sich auf das Lernen. Hierbei wurden insbesondere Szenarien entworfen, in denen ein **Lehrerwechsel** stattfand und der gewohnte Dozent nicht mehr den Kurs leitete<sup>167</sup>. Ebenfalls wurde erwähnt, dass eine **Verschlechterung des Gruppenklimas** ein Abbruchsmotiv sein könnte.

*Oder einer lacht über den anderen, weil er halt nicht so gut lesen und schreiben kann oder nicht gut mitkommt oder so. dass das für den dann irgendwie peinlich ist. Dass die dann sagen würden, ach ne - der Kurs ist mir zu blöd, ich gebe nicht mehr darein. Das kann ich mir gut vorstellen. So, wenn ich, ich sage mal, hierein komme und würde dann direkt immer blöd angemacht von einem oder ich will mal sagen - du bist zu blöd das zu schreiben und das und das zu machen, da kommt man sich irgendwie ein bisschen verrückt vor. Und dann denkt man, ach weißt du was, dann gehst du gar nicht mehr dahin, dann hast du kein Problem mehr und nichts mehr. Und deswegen gehen auch viele Leute nicht mehr dahin. Also, das denke ich mir mal so<sup>168</sup>.*

Ein weiteres Abbruchsmotiv hing mit der Selbsteinschätzung zusammen. Eine Teilnehmerin berichtet, dass „drei Jahre genügend“ wären und dass sie noch ein Jahr lernen und es dann „endlich schaffen und weg kommen“ wolle. In dieser Aussage schwingt mit, dass das Lernen in der Praxis häufig schwieriger war und einen höheren Aufwand bzw. eine längere Zeit erforderte als angenommen und als es für die eigene Person als adäquat angesehen wurde. Das Erreichen des gewünschten Lernniveaus war natürlicherweise ebenfalls ein Grund den Kurs zu verlassen<sup>169</sup>.

*Wenn ich wirklich richtig schreiben könnte. Fehlerfrei. Ja gut paar Fehler könnte ich ruhig haben, aber ich könnte selber Entschuldigungen schreiben, selber hier vom Arbeitsamt das ausfüllen... Wenn ich vieles selbst machen könnte tät ich aufhören.<sup>170</sup>*

Ähnliches bezog sich für die Gruppe der Fremdsprachigen auf das Ziel, Sprechen zu können.<sup>171</sup>

**Lerntempo, Lernniveau und Homogenität der Lerngruppe:** Aufgrund der Homogenität der Lerngruppe wurde die Niveausteigerung und das Lerntempo oft als Abbruchgrund thematisiert und zwar in zweierlei Hinsicht: Für die einen schien das Lerntempo zu schnell zu sein, für die anderen zu langsam, wie folgende Zitate verdeutlichen:

*Das heißt die haben Ausdauer schon, aber die kommen, die kommen damit nicht klar mit. Weil es wird ja immer schwieriger. Sobald es schwieriger wird, da bleiben die weg und das ist natürlich auch ne Sache die ich natürlich nicht gut finde, aber das muss jeder selbst, das muss jeder selber, selber entscheiden.*

*[...] Das wird denen zu schwer. Warum? Ich weiß es nicht. Natürlich ist das nicht einfach, aber die haben die Erwartung so hoch und sagen so ein Mist, da ist einer der ist besser. Es ist Selbstmitleid. Es geht gar nicht, wenn, wenn ich mich nur an andere Leute, und das ist das Problem was die Analphabeten haben. Die verlassen sich auf andere Leute. Die machen das, ham auch Erfolg und dann sehen se, ach da ist einer besser. Und schon kriegen die nen Rappel. Sehen aber nicht, was sie erreicht haben.*

167 mD/IUS/33; mD/IUS/35 wD/SNL/5

168 wD/STL/66; wD/STL/55

169 wF/SPE/124; wF/SPE/75, wF/STL/80, mD/IUS/5, mF/SNL/94; mD/STL/40, wD/BEL/9; wD/TNA/10; mD/BEL/14, wD/STL/15; wD/IUS/27; wD/STL/28; mD/STL/31; wD/LUE/37; wD/STL/44; wD/STL/54; wD/STL/55; ; mD/IUS/35, wD/IUS/27

170 wD/STL/18

171 wF/SPE/90

*Und das sind die Leute, die kann man nicht mehr helfen. Weißte was ich meine?*<sup>172</sup>

Auch die gegenteilige Position wurde geschildert, dass es den Teilnehmer/innen nämlich nicht schnell genug ging:

*„Da war mir so langweilig, weil die Lehrerin hat so viel geredet mit den Leuten. Da waren so fünf oder sechs Leute da und die konnten schon schreiben und lesen, aber ich gar nix. Und die hat so viel unterhalten wegen von Ausland hat geredet mit den Leute und ich wollte bisschen lernen schreiben und lesen, aber sie hat mir nicht so viel gegeben.“*<sup>173</sup>

Diese Aussagen verdeutlichen die hohe Bedeutung der benötigten Sensibilität seitens der Dozenten und die geringe Frustrationsgrenze seitens der Teilnehmer/innen, denn obwohl in den meisten Fällen ein individualisierter Unterricht stattfand, der mittels eigener Arbeitsblätter auf den Einzelnen zugeschnitten war, hatten viele Lerner/innen das Gefühl nicht adäquat gefördert zu werden.

Weitere Gründe lagen in der **Zusammensetzung der Lerngruppe**, was besonders für die fremdsprachigen Kursteilnehmer/innen bedeutsam war, wenn nur die gleiche Sprache im Kurs gesprochen wurde. *„Nicht einfach Irak, und einfach Araber, das wäre nicht gut. Gemischt besser.“*<sup>174</sup> Eine weitere Lernerin berichtete: *„Jetzt wir müssen nur deutschsprechen, damit wir was lernen.“*<sup>175</sup>

Andere kritisierten bestimmte Lehrmethoden, wobei speziell das laute Vorlesen<sup>176</sup> oder Übungen zur Grammatik<sup>177</sup> Schwierigkeiten bereiteten. Die Kursgröße wurde ebenfalls ab einer bestimmten Anzahl von Teilnehmer/innen als negativ eingeschätzt<sup>178</sup>.

#### Zusammenfassung:

Bislang bleibt festzuhalten, dass der Eingangsberatung eine zentrale und motivierende Funktion zukommt und im Allgemeinen durchaus positiv über sie berichtet wird. Die Einstufung erfolgt jedoch erst später im Kursverlauf. Hierbei kann es vorkommen, dass ein zu niedriges oder zu hohes Lernniveau als Abbruchmotiv fungiert. In Bezug auf die ethnische Herkunft wünschen sich die Teilnehmer/innen eine heterogene Lerngruppe, in Bezug auf das Lernniveau und -tempo eine möglichst homogene. Von besonderer Bedeutung ist die Art und Weise, wie der Dozent bzw. die Dozentin auf die Teilnehmer/innen eingeht. Hierfür kann formuliert werden: Je sensibler, desto besser.

172 mD/IUS/6

173 wD/STL/54

174 mF/IUE/132

175 mF/SNL/86, vgl. auch wF/SPE/115; wF/LUE/118

176 Sie sagte zu mir damals, das laute Lesen, das wollte sie nicht. wD/STL/18

177 Ich weiß es nicht genau. Bei uns waren auch viele, die nicht weitergekommen sind. Wahrscheinlich kommen einfach nicht mit diesem Kurs klar, oder mit dieser Lehrerin klar, oder die ganze Schule gefällt denen nicht. Aber zum Beispiel ich bin auch nicht so ganz zufrieden, dass sie hier mit Grammatik ist das toll, wie hier gearbeitet wird, aber ich brauche mehr Übung vom Sprechen. wF/TNA/76

178 mD/1/63; mD/LUE/22

### 3.5.4 Barrieren in der alltäglichen Lebenswelt und sozialen Praxis

Als lebensweltbezogen werden die sozialen und strukturellen Rahmenbedingungen des Alltags der Teilnehmer/innen verstanden, innerhalb derer sie sich bewegen und die ihre konkreten Handlungsmöglichkeiten bestimmen. Die soziale Praxis des alltäglichen Lebens beinhaltet für viele der befragten Teilnehmer/innen Barrieren, die dazu führen, dass ein Kursangebot nicht wahrgenommen, abgebrochen oder nicht weitergeführt wird. Diese Barrieren in der Gestaltung der alltäglichen Lebenswelt wurden im Rahmen der 137 Interviews herausgearbeitet und differenziert. Im Verlauf der eigenen Bildungsbiographie der Interviewpartner/innen stellten sich dabei Barrieren heraus, die unter die folgenden Oberbereiche subsumiert wurden:

- arbeitsbezogene Barrieren
- familienbezogene Barrieren
- gesundheitsbezogene Barrieren
- migrationsspezifische Barrieren

Bereits an diesem Spektrum von Gründen und Barrieren, die eine Teilnahme verhindert bzw. das Verlassen eines Kurses gefördert haben, wird deutlich, dass sich die Nennungen der Interviewpartner/innen um die zentralen Teilhabebereiche **Arbeit, Familie und Gesundheit** drehen. Für die Gruppe der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ließen sich darüber hinaus auf den Aufenthaltsstatus bezogene Gründe ermitteln.

#### 3.5.4.1.1 Arbeitsbezogene Barrieren

Einer Arbeit nachzugehen und parallel hierzu einen Kurs zu besuchen, stellt für viele der Interviewpartner/innen eine hohe Hürde dar. Häufig wird diese Hürde erst nach mehrmaligen Versuchen überwunden. Dieses trifft sowohl auf die Gruppe der Fremd- wie die der Deutschsprachigen zu.

Exemplarisch kann hierzu die Äußerung einer fremdsprachigen Interviewpartner/in angeführt werden:

*Ich komme aus der Türkei. Ich komme 69. Ich habe schon lange hier und ich im Moment noch arbeite, ich bin verheiratet. Ich habe drei Kinder, alle drei hier gewohnt und ich habe nichts richtig deutsch-warum? Ich arbeite alle wie Türke. Ich komme zu Hause, Fernsehen auch und für mich so schwer, mehr versteh aber keine Antwort und ich habe gehört, eine deutsche Kurs, ich habe versucht. Ich arbeite immer Nachmittag und Schule arbeite eine (unverständlich) Ich versuch mal. Ich habe gesagt: welche Zeit das das hat. Mir gesagt: vormittag, nachmittag. Ich habe eineinhalb Jahre, kommt diese Kurs, Woche dreimal.<sup>179</sup>*

Eine ähnliche Aussage traf ein deutschsprachiger Lerner, der im Schichtdienst tätig war.

*„Und das war wo ich dann aber drei Schichten gemacht hab, dann hat das sowieso keinen Zweck gehabt. Dann bringt das nichts.“<sup>180</sup>*

Einige Interviewpartner/innen erzählten, dass sie auch am Wochenende oder bis spät in den Abend arbeiten mussten<sup>181</sup>, s.a. <sup>182,183</sup>.

<sup>179</sup> wF/SPE/114

<sup>180</sup> mD/IUS/24

<sup>181</sup> mD/LUE/41, wD/LUE/26, ; wD/STL/49

<sup>182</sup> wF/SPE/75, wF/SPE/106, wD/IUS/11; wD/LUE/26mD/IUS/33

Erst als sich die Arbeitssituation aufgrund eines Arbeitgeberwechsels entspannte, wurde eine Kursteilnahme in die Praxis umgesetzt:

„ (...) weil ich um sechs Uhr anfangen, dann bin ich um 1 Uhr, 12:30 fertig. An anderen Stellen hatte ich früher keine Zeit für die Schule, sonst ich hätte schon lang gerne das gemacht mit den Schreiben und Lesen.<sup>184</sup>“ Stellenweise kollidierten auch die Maßnahmen der ARGE mit einer Kursteilnahme: „Leider im März ich muss diese Kurs aufhören, weil die Arbeitsamt hat mir, die andere Job gefunden, 1 Euro Job, aber ich möchte gerne hier bleiben, weil ich will hier lernen und ich bin hier zufrieden. Also 1 Euro Job für mich ist nix, garnix.“<sup>185</sup>

In dem Fall, dass die Teilnahme an Angeboten der Grundbildung als Bestandteil der **Arbeitsfördermaßnahme** gebilligt wurde, erhöhte sich bei einigen Teilnehmer/innen die Partizipation am Kursangebot. Jedoch wirkt sich die Vermittlung in den Kurs durch die ARGE nur dann positiv aus, wenn der Teilnehmer prinzipiell motiviert ist zu lernen. Ein Kursteilnehmer beobachtete:

Dann hab ich das Gefühl, da werden in so einen Kurs gesteckt von der Arge, die müssen, die kämpfen sich dann die, das Semester durch, kommen oder kommen auch nicht und dann sieht man die auch nicht. Also meistens sind et 4, 5 neue am Anfang eines Kurses und im Laufe der Zeit ist keiner mehr von denen da. Ist ganz selten, dass die Leute durchhalten, warum, weiß ich nicht. Denn, bei uns im Kurs, da ist keiner der sagt "kannst du dich nicht mal beeilen; warum machst du nicht mal was schneller, das ist falsch". Nein wir helfen da eher noch, ja, von daher, weiß ich nicht warum die aufhören.<sup>186</sup>, s.a.<sup>187</sup>

Für den Fall, dass eine reguläre Arbeit gefunden wurde, wurde dieses in den Augen der Kursteilnehmer/innen als wichtiger eingestuft als die Kursteilnahme<sup>188</sup>. (Vgl. auch „Ja kenn ich paar Leute, alle Ausländer, wenn die in Deutschland kommen, brauchen die erstmal Geld.“<sup>189, 190, 191</sup>).

Die Gründe, die prospektivisch für das eigene Leben eintreten und zu einem Kursabbruch führen könnten, wurden vergleichsweise selten angesprochen. Wenn sie erwähnt wurden, dann bezogen sie sich zum einen auf **finanzielle Abbruchmotive**, die dann eintreten, wenn sich der Kurs verteuerte<sup>192</sup> oder wenn die Kosten nicht mehr von anderen Stellen getragen würden.<sup>193</sup>

Weitere Gründe liegen in der Veränderung des – meist beruflichen – Umfeldes, z.B. wenn eine neue Stelle ge-

183 Zum Beispiel bei meinem Mann ist es so, er hat es auch versucht, der kann auch nicht gut, der kann noch weniger schreiben und lesen wie ich, also der kann es fast gar nicht, und dem ist es nachher zu viel geworden, weil es Arbeit. Und dadurch dass der dann Schichtdienst hat, konnte er eine Woche konnte er nicht gehen, weil er Spätschicht hatte, dann geht's ja nicht, weil er abends, wenn dann abends Schule ist und war eine Woche dazwischen, so hing er immer hinterher. Er kam also nicht mit. Da waren die anderen schon einen Meter weiter, da war er immer noch auf 50. Und das hat ihm gemerkt und da hat er keine Lust gehabt. Weil der ja gemerkt hat, dass der im Endeffekt gar nicht hinterher kommen kann. Weil er immer hinterher hinkt. Weil die anderen ja immer ein Stück weiter sind. wD/BEL/53; mD/BEL/12; wF/STL/78; wF/TNA/76; mF/STL/97; wD/IUS/29; mD/IUS/34; wD/IUS/50

184 wF/SNL/68

185 wF/SPE/79 s.a. mF/SNL/83

186 mD/IUS/35

187 mD/LUE/41

188 mF/IUE/103

189 mF/SNL/83; vgl. auch wF/LUE/117; wF/SPE/116; wF/SPE/119; mF/IUE/132; wF/LUE/77; mF/TNA/96; wF/STL/100; mF/IUE/101; mF/IUE/103; wD/IUS/50

190 Weil die arbeiten. Ja, einmal eine Thafrau kam mit mir und machte die Schule und dann musste die viel arbeiten und konnte nicht mehr kommen. Die Frau Fischer fragte mich immer, Monika, warum kommt die Frau nicht mehr. Einmal habe ich sie in der Bahn getroffen und sie sagte, ich muss viel arbeiten. Meine Meinung ist (besser fände ich) erst die Schule fertig machen und danach Arbeit suchen wF/LUE/93

191 mD/SNL/61; vgl. auch: mD/BEL/1; mD/IUS/5

192 wF/STL/78

193 mD/STL/16; wF/TNA/73; mF/SNL/83; mD/IUS/2

funden und das **Arbeiten** der Kursteilnahme vorgezogen wird.

*Also, ich weiß es nicht genau, wie lange das noch geben kann. Also im Moment bevorzuge ich schon zu arbeiten. Vielleicht dann in ein paar Jahren wieder, aber jetzt erst mal schon bevorzuge ich das, also dass ich arbeiten gebe<sup>194</sup>.*

Ähnliches galt auch für den Beginn einer Ausbildung<sup>195</sup>.

### 3.5.4.1.2 Familienbezogene Barrieren

Als familienbezogene Barrieren werden Gründe verstanden, die im Zusammenhang mit der eigenen familialen Situation stehen und eine vorherige Kursteilnahme unmöglich machten. Allerdings werden familienbezogene Barrieren **zu 100% von den weiblichen Interviewpartner/innen** angeführt.

Familienbezogene Barrieren der Kursteilnahme stellen vor allen Dingen die **Erziehung** eigenen Kinder sowie die **Pflege** kranker Familienangehöriger dar. Deutsch- und fremdsprachige Frauen sind hierbei gleichermaßen betroffen.<sup>196</sup>

*Also, die Gründe könnten ein kleines Kind sein, kleine Kinder sein, die Aufsicht und Fürsorge brauchen. Dann können es mehrere Kinder sein, die überhaupt zu Schule gehen, Haushalt, alle diese Ganzen strategischen Arbeiten, die sie zu Hause erledigen müssen.<sup>197</sup>, s.a. <sup>198</sup>, <sup>199</sup>, <sup>200</sup>*

Bei den Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund können auch die **(Ehe-)Partner** eine „familiäre Barriere“ darstellen, wenn sie etwa der Partnerin die Kursteilnahme untersagen (<sup>201</sup>,<sup>202</sup>). Auch wurde gemutmaßt, dass ein **neuer Partner/eine neue Partnerin** eventuell den „Leidensdruck“, der zum Kursbesuch geführt haben könnte, nimmt, da er/sie nun als Helfer/in und Mentor/in fungiert und der Analphabet nicht mehr die Not verspürte zu lernen. „Haben sie vielleicht einen Partner gefunden, wo der es macht für ihnen, zum Beispiel.<sup>203</sup>“ Andererseits wurde jedoch in diesem Zusammenhang zumeist die unterstützende Funktion der Familie angeführt, die einem „Mut“ zum Lernen gebe.<sup>204</sup>

Wird die Erziehung der eigenen Kinder als Barriere genannt, variiert der Moment, an dem eine Kursteilnahme wieder in Betracht kommt und wird von den Interviewpartnerinnen in unterschiedlichster Weise mit dem Alter der Kinder verknüpfte. Bei allen Befragten steht fest, dass Kleinkinder eine Kursteilnahme unmöglich machen. Viele der Befragten ziehen eine Kursteilnahme in Erwägung bzw. setzen dieses auch praktisch um, wenn die Kinder mit dem **Schulbesuch** begannen<sup>205</sup>. Dies mag u.a. auch mit der Hoffnung zusammenhän-

194 wF/STL/107; vgl auch mD/BEL/12; mF/STL/84; mF/IUE/103; mD/TNA/60; wD/LUE/26

195 wD/SNL/52

196 wF/SNL/121; wF/SPE/85; wD/BEL/19

197 wF/IUE/134

198 wD/IUS/27

199 wF/STL/107

200 wD/STL/28

201 wF/STL/78

202 Ja, manchmal auch wenn sonst wenn die Frauen unter Druck sitzen, die Männer wollen nicht, die Frauen in Schule schicken, ich kenne zu viele wF/STL/78

203 mD/IUS/5

204 wD/STL/28

205 Es hat mir eigentlich zeitlich nicht so gut gepasst, dass meine Tochter war bis zwei Uhr im Kindergarten und danach das Jugendamt hat gesagt, wenn ich einen Babysitter haben will, dann muss ich selbst bezahlen, dann habe ich aufgehört und zu einem anderen Kurs

gen, mit den Kindern gemeinsam lernen zu können bzw. mit der Befürchtung, dass das eigene Wissen nicht für die Betreuung der Hausaufgaben ausreichen könnte<sup>206</sup>. Andere Befragte ziehen einen Kursbesuch erst dann in Erwägung, wenn die eigenen Kinder in der Pubertät sind oder sich bereits in der **Ausbildung** befinden<sup>207</sup>. Das Verhältnis zwischen den beiden Gruppen, also denjenigen, die bis zum Schuleintritt ihrer Kinder warten, und denjenigen, die sich eine längere Zeitspanne für die Erziehung der Kinder freihalten, ist hierbei ungefähr ausgeglichen.

Es sind jedoch nicht nur strukturelle oder organisatorische Schwierigkeiten bezüglich der Vereinbarkeit von Kindern und Lernen, die als Barriere zum Tragen kommen, sondern auch persönliche. Eine Kursteilnehmerin reflektiert zurückblickend, dass die Betreuung der Kinder auch eine „**Ablenkung**“ war sowie ein Ventil für das Bedürfnis nach Liebe und Liebe zu geben:

*(...) die ganzen Jahre die ich damit Probleme hatte und früher das war mir auch egal wo die Kinder klein waren, es hat mich nicht so beschäftigt, weil es war 'ne Ablenkung Kinder, es war mein Wunsch die Liebe zu meinen Kindern zu geben. Was ich nicht hatte. Das hat mich abgelenkt davon. Und jetzt wo meine Kinder älter sind und ich bin jetzt freier. Ich bin mehr mit Menschen zusammen gekommen. Ich hab mehr die Welt kennengelernt, was ich gar nicht dürfte und jetzt hab ich gemerkt, dass mir das noch fehlt und ich muss das hinkriegen. Weil ohne das komm ich nicht weiter. Und das ist für mich sehr wichtig jetzt zu packen.<sup>208</sup>*

Beide Einflussfaktoren, sowohl die zeitlichen, die den Betreuungsaufwand der Kinder betreffen, wie auch die psychischen, die sich auf die verfügbaren Motivationen und mentalen Ressourcen beziehen, konnten Frauen daran hindern an Kursen der Grundbildung teilzunehmen. Eine engere Verzahnung der Grundbildungsmaßnahmen und der Kinderbetreuung sind deshalb, zumindest wenn es um die Beseitigung struktureller Barrieren geht, unabdingbar. Auch die Möglichkeiten des Kontakts zu Kindergärten, Schulen, Nachmittagsgruppen etc. bezüglich der Werbung und Ansprache sind noch nicht ausgeschöpft.

---

gegangen. wF/IUE/102

<sup>206</sup> Also das hab ich von der ersten Tochter an immer gedacht. So du lernst jetzt mit und das hab ich dann ja auch versucht aber das wurde nachher, nach einem Zeitpunkt man hat ja mehr zu tun wie nur jetzt nur mit der Schule zu machen und das wird mir nachher zu schwer. Weil ich ganz einfach den Grundstock nicht mitbekommen hab, die kam nach Hause und sagte so und so wird das gemacht und irgendwann wurde das zu schwer. Und dann habe ich das Ganze sein lassen, weil ich nicht mehr mitkam und ja, dann hab ich beim Nächsten gedacht, so machst es bei denen. Aber da war es im Prinzip das selbe nur in grün. Ich bin arbeiten gegangen den ganzen Tag, hatte dann die Zeit nicht dazu und abends auch keinen Nerv. Mich auch geschämt, dass die das dann mitkriegen. So und dann hab ich das ganz einfach nicht gemacht. wD/IUS/27

<sup>207</sup> Also ich bin insgesamt so 20 Jahre hier hingekommen. Ich habe ja ausgesetzt wegen beruflichen Gründen, weil ich ja zwei kleine Kinder in dem Alter und kam nicht dazu-also 20 Jahre. wD/IUS/56

<sup>208</sup> wD/LUE/37



Die **Pflege von Familienangehörigen** ist eine weitere zentrale, familienbezogene Barriere. Dieser Faktor wird ebenfalls nur von Frauen und übergreifend über die Gruppe der Deutsch- und Fremdsprachigen angeführt:

*Als ich in Deutschland angekommen bin, hatte ich ein paar Sätze auswendig gelernt und das kann ich alles bis heute. Das ist jetzt schon acht Jahre her und ich kann es noch auswendig. Aber mein Mann, auf den ich aufgepasst hatte, den ich gepflegt hatte, der hat mir keine Erlaubnis gegeben, dass ich so Kurse besuchen kann. Ich musste meinen Mann immer pflegen.<sup>209</sup>*

### 3.5.4.1.3 Gesundheitsbezogene Barrieren

Eigene längerfristige Erkrankungen zählen ebenfalls zu den Gründen, die eine Kursteilnahme erst nach der Genesung wieder möglich machen. Erkrankungen werden sowohl von deutsch- wie fremdsprachigen Kursteilnehmer/innen als ein in der Vergangenheit liegender Hinderungsgrund angeführt, wobei die eigene Gesundheit stärker von den Frauen als von den Männern als Einflussfaktor benannt wird.

*„Wegen meiner Krankheit, ich habe viel zu hohen Blutdruck und manchmal, ich bin im Unterricht und auf einmal habe ich hohen Blutdruck und muss direkt zum Arzt oder nach Hause gehen.“<sup>210</sup>*

Neben Erkrankungen zählen auch Schwangerschaften<sup>211</sup> in einem erweiterten Sinne zu den „gesundheitsbezogenen Barrieren“. Gesundheitsbezogene Gründe werden nicht nur für sich selbst, sondern auch bei anderen Teilnehmer/innen beobachtet:

*„Sie sagt, weil ältere Leute, die würden sagen, dass es nicht in ihren Kopf reingeht und die mit ihren Krankheiten beschäftigt sind“<sup>212</sup>.“; vgl. a.<sup>213</sup>*

### 3.5.4.1.4 Migrationsspezifische Barrieren

Migrationspezifische Barrieren der Kursteilnahme stellen – neben fehlendem **Sprachvermögen**<sup>214</sup> vor allen Dingen der **ungesicherte Aufenthaltsstatus** dar:

*„...aber das Problem war halt, dass ich laufend nur für einen Monat das Visum bekommen habe. Für mich bestand nicht die Möglichkeit einen Kurs zu besuchen. Weil das gar nicht klar war, ob ich jetzt überhaupt noch in Deutschland bleiben darf oder nicht“<sup>215</sup> (S.a.<sup>216</sup>).*

Diese Unsicherheiten wirken sich in zweifacher Hinsicht negativ aus: Zum einen als fehlende Berechtigung an den Integrationskursen teilnehmen zu können, zum anderen als motivationale Barriere. Für einige stellte sich das Erlernen der deutschen Sprache als nicht zweckmäßig dar, da sie zunächst dachten nur für kurze Zeit in Deutschland bleiben zu wollen. Speziell die ersten Einwanderergenerationen hatten nicht damit gerechnet, so

<sup>209</sup> wF/SPE/116; s.a. wF/SPE/124; wF/IUS/87; wD/IUS/11; wD/LUE/37

<sup>210</sup> wF/SPE/116; s.a. wF/IUS/87; mF/IUE/101; wF/SPE/115; wF/SPE/120; wF/IUE/138; mF/BEL/108; wD/STL/8

<sup>211</sup> mF/SNL/95

<sup>212</sup> wF/STL/80

<sup>213</sup> mD/LUE/41

<sup>214</sup> Damals, wo ich hier neu war, verstand ja gar nichts. Wenn Sie mich, irgendwas was gefragt hatten, hab ich, war ich ein bisschen ängstlich und hab auch bisschen gelacht, weil ich es nicht verstand, was sie wollten. wF/SPE/71; wF/SPE/139

<sup>215</sup> mF/IUE/129, s.a. wF/LUE/118 mF/IUE/101, mD/LUE/36

<sup>216</sup> s.a. wF/TNA/76; s.a. mF/SNL/83; mF/SNL/86; mF/IUE/91; mF/SNL/94

lange in Deutschland zu bleiben und haben es darum versäumt, Deutsch zu lernen, als der „Kopf noch jung“<sup>217</sup> war. Auch wenn generell über mögliche Hinderungsgründe im Rahmen der Interviews gesprochen wurde, vermuteten einige Gesprächspartner, dass potentielle Teilnehmer/innen nicht in den Kurs kommen, da sie in ihr Heimatland zurückkehren wollen<sup>218</sup> oder dass Menschen eben aufgrund ihres **Aufenthaltsstatus** nicht die Möglichkeit haben an Kursen teilzunehmen:

*Ich glaube, weil die entweder keine Aufenthaltserlaubnis haben, und dann wenn die keine haben, dann müssen die selber Kurs finanzieren und das ist teuer, schaffen die nicht, können die nicht, oder die sind eigentlich so mit Problemen beschäftigt, dass die keine Lust haben oder die sind so in einer unsicheren Situation, dass die keine Lust haben überhaupt Deutsch zu lernen. Aber ich glaube, dass wenn man einen fremden Land kommt, hat auch Interesse die Sprache von diesem Land zu lernen.<sup>219</sup>*

Eine weitere identifizierte migrationsspezifische Barriere liegt im **fehlenden Kontakt zum deutschen System** bzw. zu Deutschen im Allgemeinen, so dass Informationen über die Kurse und weitere Angebote nicht in die Kreise der Migrant/inn/en vordringen. Fehlende Informationen als Barriere betrifft jedoch auch die Gruppe der **Deutschsprachigen mit Migrationshintergrund** (die sich in der Befragungsgesamtheit vor allem aus Personen aus den Balkanstaaten, die im damaligen Jugoslawienkrieg oder während des Iran/Irak-Krieges nach Deutschland migriert sind, zusammensetzt) die teilweise auch das deutsche Schulsystem durchlaufen sind.<sup>220</sup>

Bei anderen Teilnehmer/innen wurden ebenfalls Schwierigkeiten mit der **deutschen Sprache bzw. Grammatik**<sup>221</sup> als Teilnahmehindernisse vermutet. Bereits die Aussprache des Deutschen kann hier zum Problem werden:

*Die hört und [für sie] ist es alles gleich, die hat es schwer mit der Sprache.<sup>222</sup>*

Ein anderer Interviewpartner vermutete, dass das Erlernen der deutschen Sprache nicht notwendig sei, da man vieles in Deutschland auch auf der eigenen Muttersprache regeln könne:

*Manche haben einfach keine Bedürfnisse, man findet einfach Leute, die die gleiche Sprache sprechen und dann hat man kein Bedürfnis.<sup>223</sup>*

### 3.5.4.2 Zwischenfazit zu den lebensweltbezogenen Barrieren

Der hohe Stellenwert der **Arbeit** für die Betroffenen wird durch die getätigten Aussagen eindrucksvoll unterstrichen. Dies betrifft sowohl die Lernmotivation wie auch die Alltagsstrukturen, die durch Arbeiten geprägt werden und die in einigen Fällen nicht mit dem Kursbesuch vereinbar sind. Diese Tatsache kann an dem Schichtdienst auf der Arbeit liegen oder an der persönlichen Kapazität, die häufig nicht ausreicht nach einer Arbeitsschicht noch abends einen Kurs zu besuchen.

217 wF/SPE/114

218 mF/SPE/141; wF/SPE/90

219 wF/TNA/76; ähnlich: wF/IUE/74; wD/IUS/47

220 wD/SNL/64; wD/LUE/37; wD/SNL/52, mD/IUS/46; mD/LUE/36; mD/STL/25; wD/STL/23; wD/STL/21

221 mF/SNL/72; wF/SPE/99

222 wF/SPE/115

223 mF/SNL/105

Der Bereich der **Familie** wird von den Frauen als Teilnahmehindernis dargestellt, insbesondere, wenn sie selbst Mütter sind oder ein Familienmitglied pflegen. Hierbei spielt es keine Rolle, ob es sich bei dieser Gruppe um Deutsch- oder Fremdsprachige handelt. Die Länge der Phase, in denen die Kinder aus Sicht der Mütter einer Betreuung bedürfen, differiert hierbei zwischen dem Eintritt in den Kindergarten bzw. der Schule und dem Beginn der Ausbildung. Einig sind sich die Frauen darin, dass eine institutionelle Betreuung gewährleistet sein muss. Ein weiterer, auf die Familie bezogener Aspekt stellt der Ehepartner dar, der entweder den Kursbesuch verbietet (wie eine fremdsprachige Lernerin berichtet) oder als privater Helfer die Hindernisse des Lernenden im Alltag und in formalen Kontakten beseitigt, so dass ein Kursbesuch ggf. nicht mehr notwendig erscheint. Dieser Aspekt bezieht sich allerdings nicht auf eigene Beobachtungen oder Erlebnisse der Interviewpartner, sondern auf Vermutungen, die sie über die Beweggründe anderer anstellen.

Im Feld der **Gesundheit** werden explizit keine längerfristigen noch psychische Erkrankungen erwähnt, sondern das Krankwerden als eigener wie vermuteter Grund der Nicht-Teilnahme und des Dropouts gesehen.

Teilnahmehindernisse, die mit dem **Migrationshintergrund** im Zusammenhang stehen, sind vor allen Dingen die deutsche Sprache sowie der Aufenthaltsstatus. In einigen Fällen spielen hier auch Informationsdefizite und ein fehlender Kontakt zum deutschen Bildungssystem eine Rolle. Einige der Befragten vermuten, dass andere Fremdsprachige den Kursen fernblieben, da sie in ihr Heimatland zurückkehren wollten.

### 3.5.5 Bezugsebene: Die soziokulturellen Lern- und Teilnahmeverstellungen

Die aktuell am stärksten beachtete Forschungsrichtung zur Erhebung gesellschaftlicher kultureller Wertmaßstäbe ist die Milieu-Forschung, die im Anschluss an die Arbeiten von BOURDIEU Bildungsvorstellungen in ihrem Wirkungsverhältnis mit sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen interpretiert und als für bestimmte Gruppen als charakteristisch ansieht. Hinter Weiterbildungsabstinenz oder Nicht-Teilnahme stehen somit nicht allein praktische Hürden, wie Kurskosten oder Zeitkontingente, sondern hier werden - und hierauf macht die Milieuforschung exemplarisch aufmerksam - ebenfalls die kulturellen Vorstellungen, die als Teilnehmungsbarriere wirksam werden können, beachtet. Um die Nicht-Teilnahme als Bestandteil kultureller Prinzipien und Standardisierungen einzudämmen, muss also ebenfalls auf dieser Ebene eine Veränderung der Wertstrukturen jener „bildungsferner Gruppen“<sup>224</sup> angestrebt werden.

Die Milieuforschung im Bereich von Weiterbildung und Erwachsenenbildung wird insbesondere unter dem Aspekt des „Bildungsmarketing“ betrieben, was in der Perspektive einiger Akteure der Milieuforschung kritikwürdig erscheint, da der Fokus zu stark auf die Weiterbildung bildungsnaher Gruppen läge und die Not einer strukturell eingelagerten sozialen Benachteiligung stellenweise auf die Suche einer adäquaten Ansprache-

---

224 „Betrachtet man die Berufsbiografien der Befragten, dann ergibt sich ein Bild, das durch fehlende oder niedrige Schulabschlüsse, abgebrochene Berufsausbildungen und zahlreiche, thematisch nicht miteinander in Beziehung stehende Jobs gekennzeichnet ist. Bildungsferne zeigt sich bei den Zielpersonen hauptsächlich in Hinblick auf formal organisierte Weiterbildung. Sie relativiert sich bei vielen Befragten wieder, wenn auch das informelle Lernen in Betracht gezogen wird. Bei dem Großteil der Nichtteilnehmern ist ein intensives informelles Lernen zu beobachten. Hürden, die bei Kursen und Lehrgängen eine Teilnahme verhindern, sind bei der informellen Weiterbildung deutlich geringer.“ (Kuwan 2001, S. 61)

form reduziert würde (Bremer 2010). Dennoch eröffnen sich durch die Milieuforschung neue Gedankenwelten, innerhalb derer reflektiert werden kann, wieso sich speziell jene Gruppen, die mit geringem ökonomischen und sozialen Kapital ausgestattet sind, sich „aktiv ausgeschlossen“ empfinden und (Weiter-)Bildung als 'die Welt der anderen' interpretierten (Claassen/Tippelt 2010, 03-9). Dominierend seien in jenen Gruppen Schwellenängste, negative Erfahrungen mit institutionellem Lernen in der Schulzeit, Prüfungsängste sowie die Befürchtung einer fehlenden Verwertbarkeit des Gelernten im Alltag (vgl. Claassen/Tippelt 2010, 03-9).

CLAASSEN und TIPPELT resümieren die Charakteristika, die eine Weiterbildungsmaßnahme aufweisen müsse, um die im Rahmen dieser Publikation relevante Zielgruppe ansprechen zu können. Kursangebote müssten niederschwellig konzipiert sein, die Anwendbarkeit des Gelernten für den Alltag müsse deutlich werden. Zentraler als Räumlichkeiten, Ausstattung oder Vermittlungsmethoden sei die Person des Lehrenden, die durch „persönliche Nähe, Akzeptanz und Wertschätzung und durch eine zumindest zeitweise individuelle Betreuung eine gewisse 'Gleichberechtigung' im Prozess des Lehrens und Lernens“ sorgen kann (Claassen/Tippelt 2010, 03-09). Diese Einschätzung deckt sich mit den im Rahmen der Interviewauswertung konstatierten Dozentenbindung.

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Grundmuster der Bildungspraxis
<b>Obere Milieus (KONT, LIBI, POMO)</b>	Selbstverwirklichung und Identität	Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch Selbstsicher Aktiv suchend
<b>Respektable Milieus (KLB/MOBÜ, TRA/LEO/MOA, HED)</b>	Nützlichkeit und Anerkennung	(Mehr) Autonomie/Status	Pragmatische Horizonterweiterung Ambivalenz: Zumutung oder Chance? Teilnahme über soziale Netze
<b>Unterprivilegierte Milieus (TLO)</b>	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeiden von Ausgrenzung	Bildung als Bürde Unsicherheit Selbstausschluss („Auswärtsspiel“) „aufsuchende Bildungsarbeit“

Tabelle 14: Soziale Milieus - Grundformen der Bildungsstrategien<sup>225</sup>

BREMER führt aus, dass bei den „Unterprivilegierten Milieus“ Bildung weniger zum Selbstzweck dient, sondern vor allem Nutzenerwägungen eine Rolle spielen und andere Aspekte, wie etwa „Status, Tugend, Soziales, Qualifizierung oder auch Mühsal und Notwendigkeit“ assoziiert werden<sup>226</sup>. „Bildung gilt als nutzlos und als notwendiges Übel; man nimmt daran teil, weil man muss bzw. wenn es hilft, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden. Bildungseinrichtungen gelten als eine fremdbestimmte Welt, meist basierend auf der frü-

<sup>225</sup> Helmut Bremer (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.

<sup>226</sup> Diese Äußerung bestätigt, was Schulenberg et.al. in der Untersuchung „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ bereits als sozialdifferenzierende und personal/charakterlich differenzierende Deutung des Bildungsbegriffs angelegt haben.

Während das erste Syndrom sich nach außen an der Erlangung eines gesellschaftlichen Status und Anerkennung der eigenen Leistungen orientiert, bezieht sich das zweite Syndrom, das insbesondere von den besser situierten Milieus vertreten wird, eher an Werten wie Toleranz, Herzensbildung und einer Kombination aus guten Verhalte und großem Wissen (Strzelewicz, et.al 1966)

hen Erfahrung, dass Schule schon immer ein „Auswärtsspiel“ war, d.h., dass (durchaus vorhandene) eigene Interessen und Zugänge zu Bildung meistens nicht (an)erkannt und gefördert wurden“ (Bremer 2010, 04-7).

Bei der Analyse gesellschaftlich bedingter Nicht-Teilnahme wird von einem pädagogisch oder bildungspolitisch positiv gedeutetem Norm der Teilnahme ausgegangen, so dass fortan Nicht-Teilnahme als defizitäres Verhalten von Individuen oder spezifischen Milieus erscheint. Drop-out in diesem Verständnis ist nicht das Aufgeben der Teilnahme an einer Lehrveranstaltung, sondern umfasst ebenfalls eine gesellschafts- und bildungspolitische Analyse der Gründe für Nicht-Teilnahme potentieller Teilnehmer/innen. Kennzeichnend für die Erklärungsmodelle des gesellschaftlichen Drop-outs ist es, dass sich Drop-out nicht als Ausdruck individueller Verhaltensweisen oder -voraussetzungen darstellt, sondern jener nur mit Hilfe weiterer theoretischer oder normativer Referenzen systematisch darstellbar wird. Zur Beurteilung dieser Frage ist es sodann notwendig, den theoretischen Bezugsrahmen zu erweitern, z.B.

- zum Bereich der Ökonomie, der die Produktivität und Effizienz der Beschäftigten als Maßstab nimmt,
- zum Bereich der Bildung, die die Teilnahme als Ausdruck kultureller Teilhabe oder individueller Mündigkeit ansieht oder
- zu staatlichen und gesellschaftspolitischen Überlegungen, die die funktionierenden staatlichen Aufgaben und ein Mindestmaß an Demokratieverständnis der Bürgerinnen und Bürger anstrebt.

Im Folgenden werden an dieser Stelle Befunde aus der Hauptuntersuchung zusammengetragen, die mit dem Themenkomplex der Nicht-Teilnahme und des Teilnahmeschwundes im Zusammenhang stehen und die sich weder auf die konkrete Kursteilnahme, noch auf die Hürden des sozialen Alltags und der Lebenswelt beziehen, sondern auf deren soziokulturelle Anschauungswelt, die das Handeln der Akteure als eine eigene Dimension begleitet und beeinflusst. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung weder um eine Milieustudie, noch um eine repräsentative Befragung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen handelt, sondern um qualitative Interviews mit mehreren Schwerpunkten, können die Beschreibungen der Interviewpartner nur für kursnahe Themen herangezogen werden und reichen nicht aus, um so etwas wie generelle Grundmuster und Dispositionen systematisch zu entwickeln (wie es etwa für die Beschreibung eines Habitus vonnöten wäre).

### 3.5.6 Kursangebote wahrnehmen

Die Möglichkeiten einer Kursteilnahme sind in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen häufig nicht bekannt<sup>227</sup> und werden auch nicht selbst recherchiert<sup>228</sup>, sondern passiv erwartet: „Es hat ja vorher auch nie ei-

---

<sup>227</sup> „Nö, ich sag mal, so nicht, der, äh, die Schule die ich hier jetzt mache, das wusst ich ja nit, dat is ja noch, sagen wir mal so, wie lange mach ich dat jetzt erst? Fünf... Ich bin jetzt fünf... jetzt hier, sagen wir mal, ich mach dat insgesamt zehn Jahre. Ja, zehn.. acht bis zehn Jahre, mehr, länger mach ich das gar nicht. Ich wusste dat doch nicht damals mit die Schule, weil ich gar nicht ... wenn ich das vorher gewusst hätte, sag ich so mal so, dat die Volkshochschule so was gemacht hätte, hätt ich dat wahrscheinl... sag mal, mit 18 oder 19 noch weitergemacht. Ne, da hätt ich wahrscheinlich, is mein Kopf leerer gewesen noch wie heute. Is schwer heute, dat zu machen, da bin ich ehrlich. Aber ich... bei mir dauert et länger. Mein Lehrer is schon, sagt, ich hab et schon... aber wenn ich dat damals gewusst hätte, da hätt ich dat schon mit.. is dat durch d.. vor paar Jahr.. ist dat im Fernsehen mal gewesen, VHS, dritte Programm war´s mal

ner was gesagt, dass es so was gibt.“<sup>229</sup>. Dies betrifft sowohl deutsch- wie fremdsprachige Lerner/innen. Auch wenn die Existenz von Kursen prinzipiell bekannt ist, so wie im folgenden Beispiel einer fremdsprachigen Lernerin, bietet das kulturelle Milieu nicht genügend Informationen, um die adäquaten Quellen zu nutzen:

*Und zweitens hatte ich keine Zeit und zweitens ich wusste nicht, dass, dass so was gibt's, die Kurse geben. Ich hab sehr viel Nachbarn oder Freunde und darüber gesprochen, aber ich hab nie von jemandem gehört, dass man so, ich wusste nicht wie ich finde, bis das mein Mann Hartz IV geworden und dann hat durch das Arbeitsamt, hab ich ja vier Wochen so eine, von dem Arbeitsamt haben die mich vier Wochen zu einem.<sup>230</sup>*

Die Möglichkeiten, im Internet zu recherchieren, bei der Stadt Köln anzurufen, im Bezirksrathaus nachzufragen etc. werden nicht in Betracht gezogen. Statt dessen werden „Nachbarn oder Freunde“ nach Kursen gefragt, die ebenfalls nicht über das Kursangebot informiert sind. Erst der Kontakt zum Arbeitsamt hat hier diesen Kreislauf durchbrochen. Die fehlenden Kenntnisse und Strategien („Ich wusste damals gibt's solche Kurse, aber ich hab keine Ahnung gehabt, wie soll ich da hingehen? Wie soll ich das finden?“<sup>231</sup>) paaren sich mit der erworbenen passiven Grundhaltung, in der vorausgesetzt wird, dass die benötigten Impulse aus dem Umfeld der Betroffenen, und nicht aus den Betroffenen selbst, stammen müssen („Danach hat mir niemand geholfen einen anderen Deutschkurs zu finden, keiner hat mir in der Situation geholfen.“<sup>232</sup>). Andere verbale Chiffren, die in diese Richtung gehen, lauten „mir fehlte der Tritt in den Hintern“<sup>233</sup>, „mir ist immer alles abgenommen worden“<sup>234</sup> oder „vor Schwierigkeiten sind wir immer weggelaufen“<sup>235</sup>. Neben den fehlenden Strategien der Selbst-Motivation zeugen diese Äußerungen ebenfalls davon, dass die „monetären und psychosozialen Kosten in keinem akzeptablen Verhältnis zu ihrem erfahrenen und erwartbaren Nutzen stehen und Weiterbildung als fremdbestimmt erlebt wird“ und von daher nicht weiter verfolgt werden (Bolder I, S. 9). Bei anderen Interviewpartnern wurde ein Kursbesuch überhaupt nicht als potentielle Möglichkeit angesehen. Im Nachhinein wurde berichtet, dass man schlichtweg nicht in Erwägung gezogen habe und „nicht auf die Idee“ gekommen sei.

*Ja aber auf die Idee kam ich gar nicht. [...] Ja erst wenn man es dann von anderen Leuten hört, einer sagt „ah ja, ich habe einen Kurs gemacht, da und da“ oder die andere sagt „ach ich habe mich angemeldet, Gymnastik“ zum Beispiel oder was weiß ich was und sagt „ist ja gar nicht so schlecht.“<sup>236</sup>*

---

gewesen. Die haben gesagt, dass die äh... wie nennt sich das jetzt? – Le..äh.. die lesen und schreiben nicht können, ja was machen. Die Volkshochschule. Wusst ich damals nit Ja, hab ich paar mal angerufe, hab ich mich dann angemeldet, da war ich aber auch erst hier, nit hier, auf der Frankfurter Straße war eine, die Volkshochschule erst, seitdem is die jetzt, zehn, acht Jahre steht die jetzt hier oder was, ich weiß et nit. Da war ich erst da gewesen. Al... wie lang war ich da? Eineinhalb Jahre nur. Wollt die Lehrerin, die da drinne, die erste Lehrerin, die hat dort gesessen, dat weiß ich, und die hat aber nachher gesagt, ich höre nächste Woche auf, ich hab jetzt endlich meine Arbeitsstelle als Lehrerin, hat sie bekommen. Aber auch verständlich, die meisten haben...“ mD/IUS/17

228 Angehörige des konsum-materialistischen Milieus –in anderer Diktion: das „Prekariat“ – zählen nicht zu den aktiven InformationssucherInnen; ganz im Gegenteil fühlen sie sich schnell überfordert, im Dickicht der Angebote und AnbieterInnen den Überblick zu behalten, und bedürfen häufig der Information und Ermutigung durch Vertrauenspersonen: „Da müsste wieder jemand sein, der sagt, ich hab' da was gehört, das kann nur gut für Dich sein, mach' doch da mit“ (Barz/Tippelt 2007, S. 138).

229 MD/1/63

230 wF/SPE/75

231 wD/STL/54

232 mF/IUE/113; vgl. auch. wF/SPE/114; wF/LUE/117; wF/SPE/140; mF/STL/84; mF/STL/84; wF/STL/107; mD/STL/58; mD/IUS/5; wD/STL/8, wF/LUE/117; mD/IUS/24; mD/STL/31; wF/STL/80; wF/STL/78

233 wD/LUE/43

234 mD/LUE/22

235 mD/IUS/6

236 wD/STL/51

Eine Kursteilnehmerin führte aus, dass eher Menschen, die es gewohnt sind zu lernen, in die Kurse kommen:

*Menschen mit Hochschulbildung gehen in die Deutschkurse. Es ist selten, dass lernungsgewohnte Menschen freiwillig in diese Kurse gehen. Also Menschen, die es gewohnt sind, etwas zu lernen, sie lernen.*  
237

Dieser Befund deckt sich mit den Recherchen von NUISSL und SUTTER aus dem Jahr 1979: „Somit scheint ein generell positiver Zusammenhang zwischen einer höheren Schulbildung und der Abbruchhäufigkeit in der Weiterbildung zwar nicht gegeben zu sein, wohl aber ein Einfluss früherer Lernerfahrungen bei bestimmten, langfristigen, selbständiges Lernen erfordernden Lehrgangsformen.“ (Nuissl/Sutter 1979, S. 105)

Bolder et.a. formulieren in der Studie zur Weiterbildungsabstinenz:

*„Zumindest über die Kovarianz mit anderen zentralen diskriminierenden Merkmalen erweist sich alles in allem die Schulbildung als die bedeutendste diskriminierende Variable. An der Scheidelinie zwischen jener Gruppe, die die Fachoberschulreife – die alte 'mittlere' Reife bzw., in Ostdeutschland, den Abschluss der Erweiterten Oberschule – erreicht hat, und jenen, deren formale Schulbildung auf einem niedrigen Niveau angesiedelt ist, scheiden sich die Welten von Teilnahme an und Abstinenz von beruflicher, beschäftigungsnaher Weiterbildung.“ (Bolder 1994, S. 103)*

Er schlussfolgert weiter: „Hier bestätigt sich einmal mehr die These vom Bildungskapital (Bourdieu) und Bildungs(kapital)akkumulation“ (Becker) (Bolder 1994, S. 103).

Die Schulzeit wirkte sich darüber hinaus als Fundus an persönlichen Erfahrungen aus, die das heutige Lernverständnis prägen. Lernen in institutionellen Zusammenhängen wird sehr stark mit dem schulischen Lernen von Kindern gleichgesetzt. Als Erwachsener in einen Kurs zu gehen ist für viele Menschen ungewohnt und ungewöhnlich. Aus dieser Tatsache folgt, dass auch vorhandene Informationen als unpassend für die eigene Person wahrgenommen und insofern auch übersehen werden. Selbst bei einer direkten „Konfrontation“ mit einem Kursangebot, beispielsweise im Rahmen eines Gesprächs mit dem Sozialamt oder der ARGE, mussten erst weitere **Vorurteile über den Kurs** abgebaut werden, um die Tür für eine Teilnahme zu öffnen. Exemplarische Vorurteile sind, dass der Kurs 1000 Euro kosten würde<sup>238</sup>, dass es zu streng zuginge<sup>239</sup> oder dass man in der Volkshochschule mit Kindern lernen würde:

*Die von der ARGE hatten zwar auch gesagt ich sollte mal irgendwann, ach vor Jahren, so ne Schule. Sag ich:, Nein da geh ich nicht hin." Ich dachte Schule, Kinder, Kinder lachen dich aus, Kinder können mehr wie du. Da geh ich doch nicht hin. Volle Blamage.<sup>240</sup>; s.a.<sup>241, 242</sup>*

Diese Vorurteile werden ebenfalls – bewusst und unbewusst – durch die eigenen Schulerfahrungen gestärkt, die speziell bei den deutschsprachigen Lerner/innen in aller Regel negativ ist. Die Lerner/innen beschreiben, dass sich niemand um sie gekümmert habe, sie vergessen worden seien und das Vertrauen in die eigene Lern-

237 mD/IUS/46

238 wD/STL/15

239 Und dachten Sie vorher, das wär so richtig so ´n strenge..

Ja, strenger Lehrer und dann sagt der so so so so so. Dann wär ich direkt wieder rausgegangen. mD/STL/16

240 wD/STL/55

241 Nein, früher hat man mir gesagt äh, warum gehst du nicht in eine alphabetische Kurs. Ich habe gesagt, wie in eine alphabetische? Ich war mit Dreißig ungefähr. Sag ich, soll ich noch mal in die Schule, was denken meine Kindern an, ne. ...wF/IUE/82

242 Und vielleicht sind viele Leute, die das auch nicht wissen. Die halt dafür keine Ahnung haben und deswegen die Scheu haben und jetzt gibts ja auch noch so Leute, die sich dann noch weniger vorkommen, weil jetzt müssen wir da hin gehen oder so wD/STL/55

kompetenz verloren hätten.

Das Lernen erwachsener Menschen scheint somit zunächst in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen nicht in Betracht gezogen werden. Die Alltäglichkeit von Teilnahmen an Weiterbildung und Fortbildung, wie sie in anderen Milieus an der Tagesordnung ist, muss sich in diesen Gruppen erst einstellen. Selbst wenn die Existenz von Kursen bekannt ist, existiert eine zweite unsichtbare Schranke, die verhindert, dass die Angebote als relevant für die eigene Person interpretiert werden. So kommt es, dass sich zu der fehlenden *praktischen Wahrnehmung* der Kursangebote (in dem Sinne, dass von diesen Angeboten Gebrauch gemacht wird) die fehlende *aufmerkende Wahrnehmung* der Kurse gesellt (in dem Sinne, dass Kurseangebote und deren Werbung überhaupt nicht erkannt und gesehen werden).

### 3.5.7 Schwache Lernidentitäten

Die Lernmotivation kann als Ausdruck einer allgemeinen Grundhaltung interpretiert werden, die sich im Fall der Teilnehmer/innen der Grundbildung als eher passiv darstellt. Durch die vielen Misserfolge im Leben sowie den reglementierenden Umgang mit anderen Institutionen hat sich bei vielen der Befragten eine pessimistische Erwartungshaltung eingestellt, die die eigenen Fähigkeiten und Kräfte als zu gering einstuft, um selbstständig, kreativ und „guten Mutes“ die eigene Biographie zu gestalten. Als verbale Chiffren für diese Einstellung treten häufig Äußerungen auf, die sich auf den nicht zu bewältigenden Druck von der Gesellschaft<sup>243</sup> oder die fehlenden Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt<sup>244</sup> beziehen. Diese Einschätzungen beeinflussen auch die eigenen Lernvorstellungen.

Die wert- und motivationsbezogenen Barrieren sind bei den Gründen für die Nicht-Teilnahme von großer Bedeutung. Einige schreiben sich selbst eine Lernschwäche zu, wie z.B. „*dass da im Kopf etwas fehlt*“<sup>245</sup>. Selbst bei den niederschweligen Angeboten der Grundbildung, bei denen kein zwingender Lernzuwachs erwartet wird, stellt sich für viele Betroffene die Frage, ob sie diesen Anforderungen genügen: „*...und ich kenne ja nicht mal die A-B-Buchstabe. Das kann ja auch sein, ne?*“<sup>246</sup>. Die Annahme der eigenen Lernschwäche spiegelt sich in einer großen Varianz möglicher Chiffren wider, die an dieser Stelle nicht alle wiedergegeben werden können und die sich in Kern unter den Begriffen Scham, Faulheit, fehlende Ausdauer und fehlendes Interesse subsumieren ließen. Charakteristisch etwa für das verbale Chiffre des „Schams“ ist, dass es fast ausschließlich von deutschsprachigen Lernern benutzt wird, wohingegen die fremdsprachigen Lerner ihre fehlende Deutsch- und Sprachkompetenz als von außen bedingt interpretieren (wie fehlende Schulangebote im Heimatland) und sie aus diesem Grund diesen Lernbedarf nicht auf ein eigenes Lernversagen zurückführen. „Scham“ wird als eigene Teilnahmebarriere wie auch als Teilnahmebarriere bei anderen Lernern erkannt:

243 mF/STL/84

244 mD/LUE/32; mF/TNA/92

245 wD/STL/15

246 mD/STL/31; vgl. auch Gibt's viele Leute haben keine Lust, wegen gleich, wegen eine Kurs, z.B. ich hatte am Anfang andere Kurs gemacht, ich wollte auch aufhören, weil ich hatte gar nichts verstanden, weil das war nicht Anfang mit mir, das hab ich, ich wollte auch im Anfang lernen, weil ich, ich konnte garnix schreiben und lesen und das hat mich echt gestört. Also ich wollte auch aufhören, viele Leute wegen solche Situation, wollen aufhören, deswegen vielleicht ist es einzige Grund. Sind nicht zufrieden mit diesem Kurs, deswegen. wF/SPE/79



*Im Gegenteil, wir haben eine Vorarbeiterin, die hat auch Schwierigkeiten mit dem Lesen und dem Schreiben, die tät aber nie en Kursus aufsuchen. Ich hab mit ihr schon da drüber gesprochen. [...] Se schämt sich, hundert Prozent. [...]. Die hat auch schwere Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben, aber die tät niemals ein Alphakursus aufsuchen. (247, s.a. 248, 249, 250, 251)*

Eine weitere Beschreibung steht mit fehlendem Durchhaltevermögen und einem schwachen Antrieb in einem Zusammenhang und wird aus der defizitorientierten Perspektive von den Interviewten selbst auch als „**Faulheit**“ bezeichnet. Diese Teilnahmehindernisse werden jedoch insbesondere bei anderen Teilnehmer/innen erkannt, was insofern nachvollziehbar ist, da die Interviewpartner/innen zum Zeitpunkt des Interviews Kurs- teilnehmer/innen waren und selbst diese Hindernisse bereits überwunden hatten.

*Also meine Nachbarin bisschen Mut gegeben, ich hab gesagt kommst du mit mir bisschen lernen, aber die sind faul und haben keine Lust, deswegen wollte nicht mit mir kommen. 252, s.a. 253*

Weitere Aussagen kreisen um den Begriff der fehlenden Lernmotivation. Dieses mangelnde Interesse kann ebenfalls mit eigenen Wertstrukturen und **Weltanschauungen** in Zusammenhang gebracht werden und findet sich in einer Vielzahl von Aussagen:

*„Ne ich hab jetzt keinen Willen, ich bin jetzt 53 Jahre, warum soll ich jetzt noch lesen und schreiben lernen. Ich hab ja meine Tochter.“ Ich sag „Du machst es einfach. Das Leben ist nicht so einfach, wie du dir das machst.“ Sag ich „Du kannst ja gar nichts lesen, du bist ja noch schlimmer wie ich.“ Sag ich, hab ich gesagt zu ihr „Du kennst noch nicht mal das Alphabet richtig.“ Sag ich „Und das kenne ich wenigstens schon mal.“ Ich bin mal mit ihr einkaufen gegangen, da wollte die sich drei Brötchen kaufen, hab ich zu ihr gesagt „Nimm mal für mich zehn Brötchen mit, kriegst gleich das Geld zu Hause.“ Sagt sie nach einer Weile „Wieviel sind drei und zehn?“ Sag ich „Renate, das sind drei-zehn.“ Ohje. (lacht) Und die gibt mir manchmal ihre Briefe, sagt sie „Was steht denn hier und da?“ Sag ich, ja ich versuch, ja ging nicht. Hab ich erkannt nicht, die Wörter sind zu lang. Und wenn ich ein langes Wort sehe, dann geh ich schon.“ 254, s.a. 255, 256, 257, 258, 259, 260.*

247 mD/STL/58; s.a mD/BEL/12; mD/LUE/22; mD/LUE/30

248 vgl. auch: Ich glaube, ich kann nur von mir erzählen, dass man keinen Mut hat. Man denkt, es ist zu spät etwas zube greifen und das kann auch - ich weiß nicht, mit der Zeit ist es Faulheit. wD/STL/15

249 wD/STL/65

250 Ist mein Schwager ist das, der kann auch nicht lesen und schreiben. Und der, aber der schämt sich. Da irgendwie was zu machen. wD/STL/8

251 Ja. Wenn die dann einen sieht oder so, wenn die vom Kurs raus kommen und dann siehn, sehen sie den dann da raus kommen und fragen dann: „Wo warst du?“ und so, ja. Wenn der dann sagt: „Ja ich war beim Deutschkurs.“ oder so. Ja, dann wird der nachher ausgelacht oder die denken sich seinen Teil wD/STL/8

252 wF/SPE/79

253 mD/LUE/30; s.a. wF/SPE/116; wF/IUE/134; wF/SPE/75; wF/SPE/85; mD/SNL/61; wD/STL/62; mD/BEL/12; mD/BEL/14; wD/STL/18; wD/STL/21; mD/LUE/32; wD/LUE/43

254 wD/STL/57

255 Ich denke vielleicht haben die dann kein Interesse, sind viele die gar kein Interesse haben, wenn man wirklich Interesse hat und man möchte das so gerne dann bleibt man auch drin. Davon bin ich überzeugt jetzt. Das liegt schon an mir selber, wenn ich sag, ich mach das nur mal dann war das Interesse gar nicht da und wenn das Interesse wirklich stark ist, dann bleibt man auch drin. wD/IUS/29

256 mF/SNL/72; s.a. 1wF/TNA/73; mF/LUE/88; mD/IUS/38

257 Er sagte, da wirst du nur verarscht. Da sage ich, wie kommst du auf so was? Ist doch hirnverbrannt, die Idee. das tät ich ja auch. Wenn ich, dass - wenn ich merke, dass ich verarscht bin, gehe ich da gar nicht mehr hin. Da wirst Du auf keinen Fall verarscht. Da kriegst Du höchstens was beigebracht. Ich hab versucht ihm das so schmackhaft zu machen, ne. Aber nichts zu machen. Und so jetzt bin ich immer am gucken, wenn einer, wenn ich merke, dass das einer nicht kann, ne. Und das so langsam ran geht, muss sagen, was tätste Du machen, wenn Du dann noch lernen tätst. mD/IUS/2

258 wF/IUE/69; wF/TNA/76; wF/STL/78; mF/STL/97; mD/BEL/12; wD/IUS/29; mD/IUS/34; wD/IUS/50

259 wD/STL/21; wD/STL/44; wD/STL/55;

260 wD/LUE/26

**Die folgende Tabelle gibt abschließend einen Überblick über genannte Gründe und Motive der Nicht-Teilnahme und des Drop-outs:**

	eigene Gründe	Fremdeinschätzung	mögliche zukünftige Abbruchgründe	Bemerkung
<b>Herkunft</b>	<i>im biographischen Verlauf entstanden häufig episodisch eingebettet</i>	<i>häufig auf Basis von Beobachtungen anderer</i>	<i>prospektivisch</i>	
<b>Arbeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeit geht vor</li> <li>• Schichtdienst, Wochenenddienst</li> <li>• häufig in Kombination mit Kindern</li> <li>• ARGE hat nicht unterstützt</li> <li>• Kurs nicht im Anschluss an Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeit ist wichtiger</li> <li>• TNs haben Arbeit gefunden</li> <li>• ARGE-Vermittlung bringt nichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beginn einer Ausbildung oder neue Stelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trifft auf Männer wie Frauen, Deutsch- wie Fremdsprachige zu</li> </ul>
<b>Familie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehungsphasen variieren in der Dauer (Kita, Einschulung, Ausbildungsbeginn)</li> <li>• Kinder mental auch Ablenkung und Legitimation</li> <li>• Pflege von Familienangehörigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehung der Kinder</li> <li>• Krankheit von Kindern</li> <li>• fehlende Kinderbetreuung</li> <li>• Verbot durch (Ehe-) Partner bei DaF</li> <li>• neuer Partner regelt alles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -/-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trifft nur auf Frauen, jedoch gleichermaßen auf Deutsch- wie Fremdsprachige zu</li> </ul>
<b>Gesundheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Erkrankung (häufiger bei Frauen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einige sind krank geworden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Erkrankung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wird hauptsächlich von Frauen berichtet</li> </ul>
<b>Migration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deutsche Sprache und Grammatik</li> <li>• Aufenthaltsstatus</li> <li>• fehlender Kontakt zum Bildungssystem</li> <li>• stellenweise auch bei Deutschsprachigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deutsche Sprache und Grammatik</li> <li>• eigene Muttersprache reicht aus um in Dt. alles regeln zu können</li> <li>• Rückkehr ins Heimatland</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wenn deutsche Sprache erlernt worden ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hauptsächlich bei Fremdsprachigen. Unter den Deutschsprachigen insb. bei Balkan-Flüchtlingen mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus.</li> </ul>

<b>Kursbezogene Barrieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende Information</li> <li>• Vorurteile über Kurs/Lernen in Volkshochschule</li> <li>• Sprache im Kurs</li> <li>• Kosten des Kurses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kosten des Kurses</li> <li>• demotivierendes Verhalten des Dozenten</li> <li>• Probleme beim Lernen (auch: Faulheit und fehlendes Durchhaltevermögen)</li> <li>• zu langsames/schnelles Lerntempo im Kurs</li> <li>• Lernen für viele ungewohnt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn Kosten nicht mehr getragen werden</li> <li>• Wechsel des Dozenten</li> <li>• wenn das Kursziel (Lesen, Schreiben, Deutsch sprechen) erreicht ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kosten des Kurses werden von Deutsch- wie Fremdsprachigen kritisiert.</li> <li>• Unter den Fremdsprachigen etwas häufigere Formulierung eines Informationsdefizits</li> <li>• Vorurteile ggü den Kursen und dem Lernen stärker bei den Deutschsprachigen</li> </ul>
<b>Wert- und Motivationsbezogene Barrieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstzuschreibungen:</li> <li>• Schwierigkeiten aus dem Weg gehen</li> <li>• Ängste vor Versagen</li> <li>• neg. Erinnerungen an Schulzeit</li> <li>• Angst gehänselt zu werden</li> <li>• Muss nicht lernen um was Wert zu sein</li> <li>• Irgendwie wird's schon gehen</li> <li>• Fehlende Idee/fehlender Impuls</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlendes Durchhaltevermögen</li> <li>• fehlender Mut</li> <li>• fehlender Antrieb/Faulheit/ fehlendes Interesse</li> <li>• Scham (fast nur DfD)</li> <li>• Angst vor Outing</li> <li>• häufig werden komplexe Motivlagen beschrieben</li> <li>• fehlender Nutzen für zukünftige Biographie</li> <li>• gesellschaftliche Vorstellungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -/-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trennung in reflexive und prinzipielle Nicht-Teilnahme</li> </ul>

Tabelle 15: Gründe und Motive der Nicht-Teilnahme und des Drop-outs

### 3.5.8 Fazit

Die Auswertung der kursinternen Teilnahmelisten hat aufgezeigt, dass innerhalb der Kurse kein homogenes Kurskonzept entwickelt werden kann. Das Bild wird von Späteinsteigern und Frühabbrechern und einer hohen Fluktuation geprägt, so dass es in den Kursen nur eine geringe „Kernbelegschaft“ von zwei bis drei Personen gibt, die während des Seminarverlaufs regelmäßig zugegen ist. Ein Blick auf den Gesamtverlauf der Teilnahmen über mehrere Semester hinweg hat deutlich gemacht, dass weit mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen nur an einem Kurs teilnehmen (und zwar oft nur für ein paar Sitzungen, wie die zuvorige Auswertung der Teilnahmelisten gezeigt hat). In einem dritten Kurs kommen nur 17% der Erstteilnehmer wieder, wobei zwischen beiden Teilnahmen auch eine Pause von ein oder mehreren Semestern liegen kann. Je länger diese „Pause“ ist, desto geringer ist die Chance auf eine Wiederkehr.

Dieses Teilnahmeverhalten ist eingebettet in eine alltägliche soziale Praxis, innerhalb derer sich Barrieren ergeben, die eine Teilnahme erschweren, unabhängig davon, ob diese Teilnahme einmal oder dauerhaft erfolgen soll. Diese Teilnahmehindernisse hängen dabei oft mit dem Thema Arbeit zusammen. Arbeiten und Kursteilnahme scheinen sich gegenseitig auszuschließen. Der Kontakt zur ARGE und die Vermittlung durch die ARGE in einen Kurs kann ambivalent gedeutet werden. Einerseits wird der „Zwang“ zur Teilnahme im Nachhinein als positiv interpretiert, andererseits zeigen die Beobachtungen der Kursteilnehmer auf, dass viele der Lernerinnen und Lerner, die unter Androhung von Sanktionen teilgenommen haben, ohne eigenes Interesse waren und den Kurs alsbald wieder abbrachen.

Innerhalb der Familie stellen vor allem die Pflege von Familienangehörigen sowie die Betreuung der eigenen Kinder ein Hindernis dar. Das größte Teilnahmehindernis für Menschen mit Migrationshintergrund stellt der rechtliche Status des Aufenthalts dar, gefolgt vom fehlenden Kontakt zur deutschen Gesellschaft und hieraus resultierenden Wissenslücken über mögliche und adäquate Angebote.

Aus diesen innerhalb der sozialen Praxis etablierten praktischen Hindernissen sind spezielle Lern- und Lebensvorstellungen hervorgegangen, die durch eine Analyse der Interviews zumindest angedeutet werden konnten. So konnte etwa ein oft über Generationen weitergegebenes Unwissen über die Angebote der Erwachsenenbildung, auch bei Menschen die ihr gesamtes Leben in Deutschland verbringen und das Schulsystem durchlaufen haben, festgestellt werden. Ebenfalls existieren Vorurteile über das Lernen von Erwachsenen, von dem ausgegangen wird, dass es mit dem Lernen innerhalb der Schule gleichzusetzen ist. Die Assoziation der Erwachsenenbildung mit dem schulischen Lernen hat zur Folge, dass die negativen Erinnerungen und Erfahrungen der Lerner/innen als Teilnahmehindernisse wirksam werden. Oft haben die Betroffenen auch keine Recherchestrategien entwickelt und passende Informationsquellen sind unbekannt. So werden häufig nur Nachbarn und Freunde gefragt, die ebensowenig über Informationen verfügen wie der Betroffene selbst.

Charakteristisch für viele Teilnehmer/innen der Grundbildung ist eine schwache Lernidentität, die sich in einem fehlenden Vertrauen bezüglich der eigenen Lernkompetenz auswirkt und somit im Stile eines Teufelskreises Lernen verhindert. Bei den deutschsprachigen Lerner/innen ist diese Selbsteinschätzung gepaart mit einem hohen Schamgefühl und der Sorge vor einem Outing der eigenen Schwäche, wohingegen die fremdspra-

chigen Lerner/innen sich in den seltensten Fällen hierfür selbst in der Verantwortung sehen. Auch die kulturellen Lernvorstellungen können bremsend wirken, da die Betroffenen weder einen (berufs-)biographischen Bezug herstellen, noch das Gelingen des Lernens als realistischer Ausgang interpretiert wird. Speziell bei der Beschreibung der Teilnahmebarrieren bei anderen potentiellen Lernern/innen werde fehlender Antrieb, Faulheit und Desinteresse als Erklärung angeführt.

Unterschieden werden kann zudem eine mit eigenen Gründen belegbare Nicht-Teilnahme von einer prinzipiellen Nicht-Teilnahme. Während bei der reflektierten Nicht-Teilnahme konkrete Gründe benennbar sind, die mit dem Lernen im Kurs, der Angebotsstruktur, den Rahmenbedingungen und dem Wert für die eigene Biographie im Zusammenhang stehen, werden bei der prinzipiellen Nicht-Teilnahme jene direkten Bezugssysteme und Zusammenhänge erst gar nicht für die eigenen Reflexionen genutzt.

#### reflektierte Nicht-Teilnahme

- Kurse werden als inadäquat für die eigene Person beurteilt (z.B. Lernen in konkreten Kursen entspricht nicht den eigenen Bedürfnissen)
- Kurse sind bekannt und potentiell erreichbar, werden zum derzeitigen Zeitpunkt jedoch nicht in Betracht gezogen
- Kurse werden als nutzlos für eigene Biographie interpretiert

#### prinzipielle Nicht-Teilnahme

- Kursangebote werden nicht als Teil der eigenen sozialen Umwelt erkannt
- Kursangebote existieren nur außerhalb der eigenen Lebenswelt
- Kurse werden nicht als relevantes Angebot für die eigene Person wahrgenommen und erkannt

Für beide „Felder“ der Nicht-Teilnahme gilt es konkrete Angebote und Anspracheformen zu entwickeln<sup>261</sup> (Betz 2004). BREMER (2010) und TIPPELT et. al. (2008) zeigen etwa auf, dass in Werbeflyern „versteckte Botschaften und Symbole von Bürgerlichkeit und anspruchsvollen Inhalten enthalten sind, die bei Müttern aus bildungsungehobten unterprivilegierten Milieus abwertende und ausgrenzende Effekte erzeugen können“ (Bremer 2010, 04-08). Diesen versteckten Botschaften kann nur begegnet werden, wenn das ästhetische Empfinden der Teilnehmer/innen ernst genommen wird und mit in die Entwicklung von Werbemaßnahmen einbezogen wird. Im Rahmen der Interviews wurde häufig der Wunsch geäußert, dass aktuelle und ehemalige Teilnehmer/innen von Grundbildungskursen in der Werbung zu sehen sein sollten. Dies solle sowohl im Rahmen klassischer Fernsehwerbung wie auch durch Dokumentationen und Berichte erfolgen. Die bisherigen Werbebotschaften des Bundesverbandes für Alphabetisierung, insbesondere die Episode, in der ein Ga-

<sup>261</sup> Rudolf Tippelt/Jutta Reich/Doris Drexel zeigen auf, dass Weiterbildungsbarrieren in allen Milieus zu finden sind, jene sich aber jeweils spezifisch ausprägen. Es sind also nicht allein die „Unterprivilegierte Milieu“ betroffen (Tippelt et.al 2004: Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus. In: REPORT (27) 1/2004)

belstaplerfahrer von seinem Chef zur Kursteilnahme animiert wird, sind bei fast allen deutschsprachigen und bei einigen fremdsprachigen Lerner/innen bekannt. Dies zeigt auf, dass Werbung ihre Zielgruppe erreicht und dort Schwellenängste abbaut und zur fortlaufenden Kursteilnahme motiviert. Es wäre sicherlich ein Versuch wert, Kursteilnehmer/innen selbst als Träger der Werbebotschaft einzusetzen.

Eine zweite Schlussfolgerung bezieht sich auf Ansprachewege, die mittels Multiplikatoren, vorhandener sozialer Netze und lokaler Anlaufstationen neue Teilnehmer/innen gewinnen kann. Nötig sind Konzepte 'aufsuchender Bildungsarbeit', die auf einem personal- und zeitintensiven Knüpfen von Beziehungen zu Personen mit Milieunähe beruhen, die das Vertrauen der Zielgruppe genießen und somit eine Brücke zu Weiterbildung schlagen können.“ (Bremer 2010, 04-7)

Eine dritte Schlussfolgerung bezieht sich auf die Ergebnisse der VHS Köln im Rahmen des PAGES-Projektes, die überaus positive Erfahrungen mit einer sozialpädagogischen Begleitung der sog. Sozialraumkurse gemacht haben und die durch den direkten Kontakt zwischen Sozialpädagogin und Teilnehmer/innen die Drop-out-Quote reduzieren konnten.

Eine vierte Schlussfolgerung liegt in der weiteren Ausdifferenzierung der Zielgruppen, die im Rahmen der hier vorgestellten Milieuforschung als „unterprivilegiertes Milieu“ titulierte wurden, die aber – schon allein basierend auf der Trennung von deutsch- und fremdsprachigen Menschen – eine weitaus höhere Binnendifferenzierung aufweisen. Die differenzierende Auffächerung in Teilnehmertypen der Grundbildung kann hierfür genutzt werden, insofern angenommen werden kann, dass jedem Teilnehmertyp auch Nicht-Teilnehmertypen entsprechen, die die jeweiligen zentralen Charakteristika mit diesem teilt. Hierfür gibt es innerhalb der von uns geführten Interviews zahlreiche Beschreibungen, bei denen die Nicht-Teilnahme-Typen im Bekanntenkreis geschildert werden. Ebenfalls befinden sich unter den aktuellen Teilnehmern ehemalige, oft jahrzehntelange Nicht-Teilnehmer.

### 3.6 Die Alphabetisierungskurse aus Sicht der Betroffenen – Impressionen aus den Interviews

Im Rahmen der Interviews ging es auch um eine subjektive Bewertung der Alphabetisierungsarbeit durch die Kursteilnehmenden selbst. Von besonderem Interesse waren Aspekte wie die persönliche Einschätzungen des Beratungs- und Anmeldeverfahrens, die Bewertung der didaktischen und methodischen Gestaltung der Kurse und deren Rahmenbedingungen sowie die durch die Teilnehmenden wahrgenommene Wirksamkeit der Kurse und geäußerte Verbesserungsvorschläge.

### 3.6.1 Konkrete Bildungsanlässe

Eine Kursteilnahme signalisiert in der Regel, dass dem damit verbundenen Bildungsengagement ein beträchtlicher biographischer Stellenwert eingeräumt wird. Wie die Kurse wahrgenommen und wertend eingeordnet werden, bestimmt sich auch durch die Anbahnungsmodalitäten und ersten Schritte zur Kursteilnahme. Hier spielt insbesondere der Faktor der Freiwilligkeit eine große Rolle. Aus diesem Grund wurden die InterviewpartnerInnen nach konkreten Anlässen gefragt, die zu einer Kursteilnahme geführt haben.

Die folgende Aufzählung zeigt die von uns vorgenommene Kategorisierung der Antworten:

- auf Drängen von Freunden und Familienangehörigen
- Kontakt zu anderen Kursteilnehmern
- durch Veränderung im privaten Umfeld (Scheidung, Tod, Auszug der Kinder)
- durch Vermittlung von Institutionen (Arge, Sozialamt, Jugendamt u.a.)
- arbeitsbezogener Anlass (drohende Kündigung/Arbeitslosigkeit)
- migrationspezifischer Anlass (Deutschkenntnisse, deutsche Staatsangehörigkeit, Integrationskursverpflichtung)

Insgesamt wird deutlich, dass die Mehrheit der Befragten extern bedingte Anlässe als konkrete Motive zur Kursteilnahme benennt. Häufigster Ausgangspunkt für die Teilnahme an Grundbildungsangeboten sind neben Maßnahmen der ARGE und integrationspolitischen Initiativen die Veränderungen im beruflichen bzw. familiären Feld (drohende Kündigung, Tod des Ehepartners etc.). Dieser Befund ist nicht zwangsläufig darauf zurückzuführen, dass es diesen Probanden an intrinsischer Lernmotivation mangelt. Vielmehr deuten die Aussagen eines gewichtigen Teils der Befragten darauf hin, dass unterschiedliche Hindernisse, die eine frühere Kursteilnahme verhindert hatten (Arbeitsumstände, finanzielle Schwierigkeiten, Unkenntnis der Angebote), nun gegenüber der Dringlichkeit externer Teilnahmegründe in den Hintergrund treten. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Motivation der Befragten nach eigenem Bekunden trotz der Tatsache, dass die Kursteilnahme oft durch „Impulse von außen“ initiiert wird, ziemlich hoch ist und mit einigen positiven Erwartungen an den Kurs verbunden ist. Dazu zählt die Erwartung, durch den Kurs zu lernen, ohne fremde Hilfe zu leben oder eine Arbeit zu finden.

### 3.6.2 Beratung

Die Bewertungen des Eingangsberatungsverfahrens fielen im Vergleich zur allgemeinen Bewertung der Kursituation etwas kritischer aus. Häufig berichteten die Interviewpartner/innen, keine Beratung oder Einstufung in die Kurse erfahren zu haben. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass einige Probanden mit Verärgerung auf diese Situation reagieren und darauf hinweisen, dass ihnen im Falle einer adäquaten Einstufung ein Kurswechsel erspart geblieben wäre.

Aus den Antworten der Interviewten lässt sich ferner erschließen, dass die Einstufung in die Kurse oft ohne speziell dafür entwickelte Diagnoseinstrumente erfolgt. Einige Berater bedienen sich für diesen Zweck kurzer Schriftproben von den Betroffenen. Bei Menschen mit Zuwanderungsgeschichte wird nicht selten anhand ei-

nes kurzen Gesprächs, in dem ihre sprachlichen Kompetenzen eingeschätzt werden, entschieden, wie die Personen einzustufen sind.

Erschwerend kommt hinzu, dass selbst im Falle eines kompetenten Einstufungsverfahrens den Anbietern von Alphabetisierungskursen aufgrund von unterschiedlichen Faktoren (eingeschränkte finanzielle Ressourcen, Heterogenität der Gruppe der Betroffenen) eine Differenzierung derzeit nicht möglich ist, die die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und Lernniveaus der Kursteilnehmenden berücksichtigt.

In einigen Einrichtungen, die ihre Alphabetisierungsarbeit nicht nur auf die Vermittlung von Schreib- und Lesekompetenzen beschränken, werden auch andere Kompetenzen getestet. So gaben einige Interviewten an, sich einem Einstufungsverfahren unterzogen zu haben, in dem nicht nur ihre schriftlichen Kenntnisse sondern auch mathematische Fähigkeiten getestet wurden.

### 3.6.3 Anmeldung

Die überwiegende Mehrheit der Befragten hat sich bei ihren Kursveranstaltern persönlich angemeldet. In sehr seltenen Fällen - und hier nahezu ausschließlich innerhalb der Gruppe der deutschsprachigen Befragten - wurde die Anmeldung zum Kurs per Telefon vorgenommen. Sonstige Anmeldeformen wie Onlinebuchung oder Anmeldung per Fax wurden in den Interviews nicht genannt.

Es fällt auf, dass die Mehrzahl der Befragten bei der Anmeldung von ihren Vertrauensperson begleitet und unterstützt wurde, am häufigsten profitierten sie dabei von ihren Familienangehörigen, die ihnen Hilfestellungen leisteten. Ein geringer Teil der Befragten erhielt durch Betreuer/zuständige Ansprechpartner unterschiedlicher Sozialeinrichtungen (Jugendberaterin, Ansprechpartner der ARGE, Leiterin einer Selbsthilfegruppe) entsprechende Unterstützungsleistungen. Im Unterschied zu den deutschsprachigen Befragten berichteten fremdsprachige Interviewte deutlich öfter, dass sie von ihren Ehe/LebenspartnerInnen zur Kursanmeldung begleitet wurden.

Eher selten vermerkten die Interviewten, dass sie sich selbständig, ohne fremde Hilfe angemeldet hatten. Von diesen Probanden wurde häufig von Schwierigkeiten berichtet, die ihnen etwa die Suche nach dem zugewiesenen Seminarraum bereitet hatte.

### 3.6.4 Allgemeine Bewertung der Kurse

Zur Erhebung der Einstellungen der Teilnehmenden zu ihrem Kurs wurden die Teilnehmenden gebeten, neben unterschiedlichen Einzelaspekten auch zu bewerten, ob ihnen der Kurs insgesamt zusagte. Die allgemeine Beurteilung der Kurse fiel dabei ausgesprochen positiv aus. Diesbezüglich sind keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe der deutschsprachigen und der fremdsprachigen Teilnehmer festzustellen. Es fällt hier außerdem auf, dass die wenigsten Befragten sich kritisch mit den Inhalten und den Methoden der Kurse auseinandersetzen. Erst auf gezielte Nachfrage nach unterschiedlichen Aspekten der Kursteilnahme wurde Kritik geäußert. Der Grund dafür ist vermutlich in der in den meisten Fällen beobachteten positiven Einstellung zur Person der Lehrkraft zu finden. Bei den Befragten mit Zuwanderungsgeschichte ist diese po-



sitive Bewertung möglicherweise auf fehlende Vergleichskriterien aufgrund von mangelnden oder nicht vorhandenen Schulerfahrungen zurückzuführen. Von der Gruppe der deutschen InterviewpartnerInnen hingegen werden oft Vergleiche zwischen ihren Erfahrungen im Alphabetisierungskurs und ihren Schulerfahrungen gezogen und als Folge dessen werden erstere mit positiven Kommentaren bewertet.<sup>262</sup>

### 3.6.5 Beurteilung der Lerngruppe/Kommunikation innerhalb der Teilnehmergruppen

Folgende Aspekte wurden in diesem Zusammenhang thematisiert: Heterogenität vs. Homogenität der Gruppe, Kontakt zu anderen Teilnehmern, Atmosphäre im Kurs, Geschlechterzusammensetzung.

Die Tatsache der Heterogenität der Teilnehmergruppen wurde bereits in vielen Experteninterviews thematisiert und als größte Herausforderung bei der Gestaltung von Grundbildungsangeboten angesehen. Aber auch aufseiten der Kursteilnehmenden wurde beim Thema Gruppenzusammensetzung Kritik geäußert. Insbesondere der unterschiedliche Leistungsstand der Kursteilnehmer wird häufig als Hindernis beim Lernen angesehen. Mehr Kritik bezüglich der heterogenen Gruppenzusammensetzung ist insbesondere bei den fremdsprachigen Befragten zu vernehmen. Hier wird sehr oft auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Bildungshintergründe der Kursteilnehmenden hingewiesen. Jedoch auch den deutschsprachigen Gesprächspartnern wurde der unterschiedliche Leistungsstand der Kursteilnehmer kritisch kommentiert.

Neben diesem Faktor wurden in Verbindung mit der Heterogenität der Kursgruppen auch andere Aspekte zur Sprache gebracht. So stellte das unterschiedliche Alter der Kursteilnehmer nach Ansicht einiger Kursteilnehmer ein Hindernis dar. Insbesondere jüngere Kursteilnehmer der beiden Zielgruppen äußerten oft den Wunsch, mit Gleichaltrigen zu lernen, um schneller das angestrebte Lernniveau zu erreichen.

Dementsprechend wurde zustimmend zur Kenntnis genommen, wenn sich die Lerngruppe aufgrund gleichen Alters oder ähnlicher Lernvoraussetzungen als mehr oder weniger homogen erwies.<sup>263</sup>

Empirisch bestätigt werden kann die zu Beginn des Projekts aufgestellte Hypothese, dass die Homogenität einer Kursgruppe für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte nicht so sehr von Faktoren wie 'gleiches Herkunftsland' oder 'gleiche Muttersprache', sondern eher von Merkmalen wie 'Bildungshintergrund' oder 'Lebensziele und Wünsche' bestimmt wird. Die Mehrheit der Befragten mit Zuwanderungsgeschichte gab an, mit Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern lernen zu wollen, um zu vermeiden, dass im Kurs andere Sprachen außer Deutsch gesprochen werden. Lediglich 13% der Befragten äußerten den Wunsch, dass alle Teilnehmer/innen eines Kurses die gleiche Sprache sprechen sollten.

Ferner wurde von einigen Interviewpartnern die soziale Komponente einer Kursteilnahme als positives Kriterium hervorgehoben. Die Möglichkeit, sich mit anderen Kursteilnehmern über ähnliche Probleme auszutauschen, wurde von diesen Probanden als motivierendes Element bezeichnet. Auch der freundschaftliche Um-

---

<sup>262</sup> Nicht so viel Druck wie in der Schule. wD/STL/23

<sup>263</sup> wF/TNA/73; wF/IUE/74

gang, die angenehme Atmosphäre im Kurs fanden positiv Erwähnung. In einem Fall wurde berichtet, dass die Kursteilnahme nur aufgrund des Wunsches, den Kontakt zu den anderen Teilnehmern des Kurses nicht zu verlieren, fortgesetzt werde.

Teilweise gab es kritische Kommentare in Bezug auf das Lernverhalten anderer Kursteilnehmer: Faulheit, Unpünktlichkeit oder hohe Redeanteile einzelner Teilnehmer wurden negativ kommentiert.

Auf die Frage, ob es sinnvoll wäre, dass die Teilnehmer von Grundbildungskursen nach Geschlechtern getrennt unterrichtet werden, erhielten wir lediglich von 8% der Befragten die Antwort „Ja“.

Abweichende Reaktionen erhielten wir auf die Frage: Würden Sie sich mit anderen TN auch privat treffen? Ungefähr die Hälfte der Befragten hat diese Frage mit 'Ja' beantwortet. Die anderen verneinten sie, und zwar aus unterschiedlichen Gründen: keine Zeit, Altersdifferenzen, unterschiedliche Interessen, Verheimlichung des eigenen Analphabetismus.

### 3.6.6 Beurteilung der Lehr/Lernmaterialien

In den Interviews ging es unter anderem darum herauszufinden, wie das in den Grundbildungskursen verwendete Lehr/Lernmaterial von den Teilnehmenden beurteilt wird. Von vielen Interviewpartnern wurden die im Unterricht eingesetzten Materialien als unzureichend bewertet. Eine Reihe kritischer Stellungnahmen richtete sich auf die Benutzung von Kopiervorlagen statt Lehrbüchern, was eine ziemlich gängige Praxis, auch aufgrund der großen notwendigen Binnendifferenzierung, zu sein scheint. Auch seitens der befragten KursdozentInnen wird die Benutzung von Kopiervorlagen darauf zurückgeführt, dass die vorhandenen Lehr/Lernwerke für Alphabetisierung den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmergruppen nicht gerecht werden könnten. Es wurde bereits während der Befragung von Experten deutlich, dass nahezu alle DozentInnen das Schulungsmaterial durch ihr eigenes Material ergänzen.

Gefragt nach dem im Unterricht eingesetzten Material, erwähnten die deutschsprachigen Teilnehmer/innen häufig das Hamburger-ABC und beurteilten dieses Lehrwerk in der Regel positiv.

### 3.6.7 Lernbarrieren/Beurteilung der Methoden und Inhalte

Die Personen mit Zuwanderungsgeschichte hatten öfter Probleme mit der Verständlichkeit der inhaltlichen Erklärungen und dem Unterrichtstempo. Positiv reagiert wurde, wenn komplizierte grammatikalische Zusammenhänge mit Hilfe von Visualisierungsmethoden vermittelt wurden.

Von einigen Gesprächspartnern wurden altersbedingte Lernschwierigkeiten thematisiert, insbesondere das subjektiv wahrgenommene Nachlassen der Gedächtnisleistung. Diese Probanden halten Wiederholungsübungen für sehr hilfreich. Weitere Methoden, die von einem Teil der Interviewpartnern positiv bewertet wurde, sind: Tagebuch führen, Diktate schreiben, Hörübungen, Lückkästchen. Das Feedback hinsichtlich einiger Methoden war kontrovers: So zum Beispiel wurden in Bezug auf Diktate unterschiedliche Meinungen vertreten. Positive Kommentierungen richten sich auf die Möglichkeit, mittels der Diktatergebnisse eigene Fort-

schritte feststellen zu können, negative darauf, dass Diktate bei einigen Befragten die Angst vor Versagen hervorrufen könnten.

Die in einigen Kursen praktizierten Schreibübungen, bei denen die fremdsprachigen Teilnehmer nicht verstehen, was sie schreiben, erhielten durchweg ein negatives Feedback. Glücklicherweise scheint diese Praxis nicht weit verbreitet zu sein.

Kritikpunkte ergeben sich aus Sicht der Fremdsprachigen auch in Bezug auf die Kursinhalte. Die Integrationskurse sind im „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs“ inhaltlich nur allgemein formuliert, der thematische Schwerpunkt liegt dabei auf der Vermittlung von Alltagswissen. Dementsprechend haben die Anbieter von Integrationskursen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung der Kurse und variieren teilweise die Abfolge der vermittelten (grammatikalischen) Sprachkenntnisse. Das führt in einigen Fällen dazu, dass die Teilnehmer mit den Inhalten über- bzw. unterfordert sind. So berichteten einige Interviewpartner mit Zuwanderungsgeschichte, dass sie zuerst das Alphabet lernen wollten, im Kurs aber komplizierte grammatikalische Inhalte vermittelt wurden.<sup>264</sup>

Überhaupt wird die deutsche Grammatik von dieser Gruppe häufig als Hauptschwierigkeit beim Lernen angeführt. Ein Teilnehmer berichtete, dass er bereits mehrmals aufgrund dieser Schwierigkeit die Kursteilnahme abbrechen wollte.<sup>265</sup>

In Abhängigkeit von den subjektiven Lern- und Lebenszielen wurden einige Lerninhalte vermisst: Dazu gehörten zum Beispiel Mathematik- und Computerkenntnisse sowie alltagsbezogene Fertigkeiten. Berufsorientierte Interviewpartnerinnen wünschten sich mehr Kenntnisse, die sie unmittelbarer in ihrem Beruf einsetzen können. Von einigen Befragten wurde der Wunsch geäußert, mehr alltagsbezogene Übungen zu machen (Formulare ausfüllen, Fahrkarten kaufen, etc.). Bei den Befragten mit Zuwanderungsgeschichte sind außerdem in Abhängigkeit von ihren aktuellen sprachlichen Kompetenzen unterschiedliche Erwartungen feststellbar: Einige Personen wünschen sich mehr Sprechübungen, insbesondere dann, wenn sie bereits über verhältnismäßig gute schriftliche Kompetenzen verfügen. Befragte, die bereits fließend Deutsch sprechen können, artikulierten hingegen häufiger den Wunsch nach mehr schriftlichen Lernaufgaben.

Praxisnähe und Umsetzbarkeit der vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten standen bei den positiven Rückmeldungen zum Kurs wie auch bei den Wünschen an eine zukünftige Gestaltung des Unterrichts bei einigen Befragten im Vordergrund. Diese legten großen Wert darauf, dass die inhaltliche Gestaltung des Kurses einen Bezug zum Alltag hat. Sie zeigten ein großes Interesse an praktisch verwertbaren Inhalten, die sich unmittelbar im Alltag oder im Beruf umsetzen lassen. Genannt wurden in diesem Zusammenhang als Beispiel

---

<sup>264</sup> Ich wollte von vorne anfangen. wF/SPE/116

<sup>265</sup> Manchmal wollte ich meine Sachen packen und gehen mF/IUE/91

das Ausfüllen von Formularen und das Bedienen von Fahrkartensautomaten.

### 3.6.8 Beurteilung des Dozenten/der Dozentin

Von der Mehrheit der Interviewpartner/innen werden die Dozenten/Dozentinnen ausgesprochen positiv beschrieben. Es wurde sowohl durch die Interviews als auch durch die teilnehmenden Beobachtungen deutlich, dass die KursleiterInnen für viele Teilnehmer/innen von besonderer Bedeutung sind. Einige Teilnehmer vergleichen ihre Dozenten sogar mit Therapeuten, weil sie sehr viel Verständnis und Geduld für die Schwierigkeiten der Teilnehmenden aufbringen. Der Beziehungsaspekt im Kursgeschehen zwischen Teilnehmer/innen und DozentInnen, dessen Relevanz für die Vermittlung von Inhalten aus pädagogischer und kommunikationswissenschaftlicher Sicht unbestritten ist, scheint für manche InterviewpartnerInnen so bedeutsam zu sein, dass sie trotz beträchtlicher Kursortentfernung den Kurs nicht wechseln wollen, nur um bei dem/der gleichen Dozenten/in zu bleiben. Ähnliches gilt zuweilen für Personen, deren Lernstand eigentlich über das Niveau des gerade besuchten Kurses hinausgeht; auch sie halten ‚ihrem‘ Dozenten‘ dessen ungeachtet, die Treue.<sup>266</sup>

Gelobt werden in den Interviews nicht nur die soziale Fähigkeiten von DozentInnen (lieb, verständnisvoll, einfühlsam etc.), sondern auch deren fachspezifische Kompetenzen. In diesem Zusammenhang bewerteten einige Interviewpartner es als positiv, wenn ihre DozentInnen imstande sind, Worte auch in ihren semantischen Bezügen zu erläutern oder Lerninhalte klar und anschaulich darzustellen.

Außerdem wurde von einigen InterviewpartnerInnen positiv hervorgehoben, dass sie Unterstützung von ihren DozentInnen erhalten, wenn sie Schwierigkeiten beim Verstehen und Ausfüllen von offiziellen Briefen und Formularen haben.

Vereinzelt wurde aber auch Kritik an einigen DozentInnen laut, was nach dem Urteil der Fremdsprachigen Lerner/innen mehrheitlich auf die Schwierigkeit zurückzuführen war, dem schnellen Sprachtempo der Dozenten/Dozentinnen zu folgen. Von den deutschsprachigen InterviewpartnerInnen werden oft Vergleiche zwischen ihren ehemaligen Lehrern und ihren jetzigen DozentInnen gezogen. Dabei hebt man ausdrücklich die Toleranz und Geduld der letzteren positiv hervor. Bei der Frage, ob es hilfreich wäre, wenn die DozentInnen die Muttersprachen der LernerInnen beherrschen würden, wird deutlich, dass dieser Faktor für die Mehrheit der Befragten mit Migrationshintergrund keine große Rolle spielt.

### 3.6.9 Beurteilung der Rahmenbedingungen

Hinsichtlich des Faktors „Gruppengröße“ wird in der Regel eine solche favorisiert, deren Anzahl zwischen 6 und 10 Teilnehmer variiert. Negative Reaktionen stellen sich bei Kursgrößen über 20 ein.

Mit Blick auf die Intensität und Häufigkeit des Kurses wird deutlich, dass die Angaben zu dieser Frage sehr stark variieren und von den Lebensumständen der Betroffenen abhängig sind. Hier spielen vor allem Faktoren wie berufliche Hindernisse, gesundheitliche Gründe, Kinderbetreuung etc. eine bedeutende Rolle. Von

<sup>266</sup> wD/LUE/37; wF/STL/100

jungen berufsorientierten Befragten wird häufig der Wunsch geäußert, täglich an einem Kurs teilzunehmen. Berufstätige Personen oder Mütter betonen oft, dass dreitägige Kurse mit dem Beruf bzw. der Kinderbetreuung nicht vereinbar seien. Dementsprechend bevorzugen sie oft Kurse, die abends stattfinden. Nach Ansicht der meisten Befragten sollte die Länge des Kurses 2 Stunden nicht überschreiten. Die meisten Interviewpartner präferieren die Nähe des Kurses zu ihrem Wohnort, einige wenige wiederum - und hier nur in der Gruppe der Deutschsprachigen - bevorzugen Kurse, die weit weg von ihrem Wohnort entfernt stattfinden. Die Angst „sich zu outen“ spielt dabei eine entscheidende Rolle. Vor allem für Frauen mit Kindern im Vorschulalter scheint die Möglichkeit einer Kinderbetreuung von großer Bedeutung zu sein.<sup>267</sup>

In Bezug auf die Integrationskurse wird oft moniert, dass die verordneten 600 bzw. 900 Stunden nicht ausreichend seien, um das von der Integrationsverordnung angestrebte Sprachniveau B1 (entspricht dem Sprachniveau beim Abschluss der Realschule/Mittlere Reife) zu erreichen. Positiv bewertet wurden Bildungseinrichtungen, die zusätzlich kostenlose Beratung anbieten, wie zum Beispiel das Allerweltshaus und das Muslimische Frauenbildungswerk. Die räumliche und materielle Ausstattung der Grundbildungskurse variiert und ist von den finanziellen Möglichkeiten der Anbieter abhängig; manche Einrichtungen verfügen zusätzlich über Computerräume. Diese Möglichkeit erlaubt den Teilnehmenden, Kenntnisse in der Benutzung von Computern zu erwerben und wird in der Regel positiv bewertet. In diesem Zusammenhang werden häufig die anfänglich mit der Nutzung des Computers verbundenen Ängste thematisiert und von deren Überwindung mit späteren Erfolgserlebnissen berichtet.

Insgesamt fallen die Bewertungen der Räumlichkeiten positiv aus, lediglich in einem Fall wurden die Räumlichkeiten kritisiert, weil sich der Seminarraum im Keller befand.

### 3.6.10 Reaktionen des persönlichen Umfelds – zumeist positiv

Besonders Kinder sind oft stolz auf ihre Eltern, wenn diese den Schritt zu einer Kursteilnahme wagen. Folgende Äußerungen fielen in diesem Zusammenhang: „*Und da sacht alle im Bekanntenkreis: Alle Achtung, dass du in die Schule gehst.*“<sup>268</sup>; *Die finden das schön, dass ich was lerne und sagen, dass ist schön, dass du das für dich tust.*<sup>269</sup> Einige Interviewten berichteten aber auch von skeptischen Äußerungen aus ihrem Bekanntenkreis und verwiesen dabei darauf, dass derart kritische Bemerkungen meistens von Menschen kommen, die selbst nicht oder nur gering alphabetisiert seien und anscheinend wenig Vertrauen in ihre eigenen Lernfähigkeiten hätten.

### 3.6.11 Kompetenzzuwachs durch die Teilnahme an Grundbildungskursen

Im Rahmen der Befragung wurden die Teilnehmenden gebeten, ihren Kenntnisstand einzuschätzen – sowohl vor als auch nach einer Kursteilnahme bzw. zum aktuellen Zeitpunkt der Kursteilnahme. Dabei wurde unterschieden zwischen den subjektiv wahrgenommenen Veränderungen durch die Kursteilnahme im Alltag und dem kursbezogenen Wissenszuwachs. Auf diesen Punkt wird in der Druckfassung des detaillierten Ab-

<sup>267</sup> wF/IUE/134; wF/IUE/69; wF/IUE/82

<sup>268</sup> wD/IUS/11

<sup>269</sup> wF/STL/100

schlussberichts (erscheint bei Böhlau) näher eingegangen. Hinweise auf die entsprechenden Selbsteinschätzungen vermitteln die folgenden Passagen,

### 3.6.12 Veränderungen durch die Kursteilnahme im Alltag

Viele InterviewpartnerInnen konnten nach eigenem Bekunden durch die Kursteilnahme ihr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und neuen Mut fassen. Im alltäglichen Handeln äußerte sich dieser Zuwachs an Selbstvertrauen durch folgende Merkmale: Die Betroffenen konnten selbstbewusster und ohne Hilfe anderer Personen Behördengänge bewältigen und ihren Sachbearbeitern mit größerer Souveränität begegnen, sie konnten Briefe von Behörden selbstständig lesen und die von ihnen angesetzte Termine wahrnehmen. Sie gingen durch die Kursteilnahme offener mit ihren Problemen um und sahen ihre Ansprüche gegenüber den Sachbearbeitern legitimiert. Ihr Umgang mit verschiedenen Situationen des Alltags wurde unternehmerischer. Einige ProbandInnen berichteten, ihre Kinder jetzt allein zum Kindergarten zu bringen oder ohne Begleitperson einkaufen gehen zu können. Auch die Suche nach Arbeit hat sich für einige Befragten vereinfacht, weil sie Stellenanzeigen in Druckmedien lesen und Bewerbungen schreiben können. Sie seien mobiler geworden, weil sie Fahrkarten kaufen und Haltestellenschilder lesen können. Sie können Rezepte oder Gebrauchsempfehlungen auf Pflegeartikeln lesen.

Aber auch die zwischenmenschliche Kommunikation scheint sich verbessert zu haben, und zwar sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld. So berichteten viele, insbesondere Befragte mit Zuwanderungsgeschichte, dass sie mehr Kontakte zu anderen Menschen hätten, weil sie mehr verstehen und sprechen können oder dass sich die Kontakte zu anderen Menschen aufgrund von gewachsenen Sprachfähigkeiten verbessert hätten. Zudem wird auf ihre im Kurs erworbenen Kompetenzen zugunsten der Nutzung moderner Kommunikationstechnologien hingewiesen: Man könne nun chatten oder SMS schreiben. Ferner berichteten einige Probanden, dass sich ihre Fähigkeiten im Zeitmanagement verbessert haben.

Insbesondere die Tatsache, nicht mehr auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen zu sein, scheint für viele Personen von besonderer Bedeutung zu sein.

Nur wenige Teilnehmer äußerten, dass sie keine Veränderungen in ihrem Leben feststellen konnten. Dies wird mehrheitlich mit dem Hinweis erklärt, dass sie nur „für sich lernen“, ohne dabei konkrete Ziele und Wünsche zu verfolgen.<sup>270</sup> Einige Teilnehmer betrachten den Kurs an sich als eine Veränderung in ihrem Leben und sind stolz darauf, den Schritt zur Kursteilnahme gewagt zu haben. Oft hilft ihnen diese organisierte Lernerfahrung, sich von ihren Problemen abzulenken und Kontakte zu anderen Menschen zu knüpfen.

Auch die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung haben sich erweitert: so berichteten einige Probanden, die Lektüre von Büchern oder Zeitschriften würde – zumindest versuchsweise – in Angriff genommen.

---

<sup>270</sup> Nicht viel, ich will nicht arbeiten gehen, ich bin bald Rentnerin, ich will nur zum Arzt oder Amt gehen. wF/SPE/114; Nee, nicht viel. mD/BEL/12

### 3.6.13 Einschätzung des eigenen Lernniveaus/Wissenszuwachs

Da im Rahmen von Grundbildungskursen in der Regel selten Diagnoseinstrumente eingesetzt werden, um das Leistungsniveau der Lernenden im Laufe der Kursteilnahme festzustellen, basieren die Antworten auf diese Frage ebenfalls auf den subjektiven Einschätzungen der Interviewten. Die meisten Antworten bezogen sich dabei auf schriftsprachliche Fähigkeiten; nur selten wurden eigene Rechenkompetenzen oder andere grundbildungsrelevante Kompetenzen thematisiert. Da den Betroffenen formal differenzierte Bewertungskriterien fehlen, gründet sich ihre Einschätzung in der Regel auf den Vergleich mit ihren Kompetenzen zu Beginn des Kurses. Fortschritte beim Lesen, Verstehen oder Schreiben werden abgeschätzt und zur Sprache gebracht. Von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte wurde insbesondere hervorgehoben, dass sie die gesprochene Sprache viel besser verstehen können. Aber auch ein Kompetenzzuwachs in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen wurde festgestellt. Eher selten wurde geäußert, dass der Kurs keine sichtbaren Veränderungen in Bezug auf die eigenen schriftsprachlichen Kompetenzen gebracht habe. In einigen Fällen wurde darauf hingewiesen, dass Lernstrategien erworben wurden.

### 3.6.14 Verbesserungsvorschläge

Rund 75% der Befragten haben Verbesserungsvorschläge geäußert: Neben didaktisch-methodischen Anregungen fanden sich auch solche, die auf zu verbessernde Rahmenbedingungen zielten.

Hier eine Auswahl:

- Das Leistungsniveau der Teilnehmer müsste einheitlicher sein;
- zusätzliche Betreuungsangebote sollten bereit stehen, u.a. in Form von Beratungsstellen, die bei schriftlichen Angelegenheiten in Anspruch genommen werden könnten;
- bei der Einstufung in Alphabetisierungskurse sollten verbesserte Diagnoseverfahren zum Einsatz kommen;
- aufgrund der Gruppenheterogenität sollten zusätzliche Lehrkräfte engagiert werden (zwei Lehrer für einen Kurs)

In einem Fall wurde die Bezeichnung „Integrationskurs“ problematisiert. Die betreffende Interviewpartnerin hielt sie für diskriminierend, weil sie ihrer Ansicht nach den Eindruck vermittelt, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte seien anders und müssten erst integriert werden.<sup>271</sup> Hier ist anzumerken, dass dieser Begriff bereits vor Einführung der Integrationskurse bei zahlreichen Flüchtlingsinitiativen, Migrant\*innenorganisationen und sozialen Diensten auf Kritik gestoßen war.

In Abhängigkeit von den eigenen Lernzielen wurden Vorschläge zur didaktischen und methodischen Gestaltung gemacht. Einige Teilnehmer verlangen mehr Sprachübungen statt Grammatik<sup>272</sup>, andere wiederum wol-

---

<sup>271</sup> wF/IUE/134

<sup>272</sup> wF/IUE/102;wF/STL/109

len mehr Schreiben und Lesen lernen. In einigen Fällen wird von den Interviewten der Wunsch geäußert, auch andere allgemeinbildende Kenntnisse zu erwerben, zum Beispiel mathematische Kenntnisse<sup>273;274</sup>. Auch Veranschaulichung<sup>275</sup> und interaktive Methoden werden von einigen InterviewpartnerInnen gewünscht (Filme).<sup>276</sup> Einigen Teilnehmern scheint die soziale Komponente besonders wichtig zu sein. Sie wollen mehr Möglichkeiten haben, sich mit anderen Teilnehmern zu unterhalten oder gemeinsame Aktivitäten zu unternehmen. Die bereits oben dargestellte kritische Wahrnehmung der heterogenen Gruppenzusammensetzung wird auch hier thematisiert. Insbesondere verlangen die Interviewten, dass die Faktoren ‚Alter‘, ‚Lernniveau‘ und ‚Lernziele‘ berücksichtigt werden sollten (*„Ist es richtig, dass wir mit Menschen zusammenlernen, die schreiben wollen? Wir wollen mehr sprechen“*)<sup>277</sup>. Einige Teilnehmer gehen in ihren Vorschlägen auf die Lerngruppe ein und erwarten von anderen Kursteilnehmern veränderte Verhaltensweisen (*„TN müssen pünktlich kommen“*, *„man muss Frauen emanzipieren“*<sup>278</sup>; *„nicht durcheinander reden“*<sup>279</sup>)

Gesteigerte Praxisnähe und Umsetzbarkeit der gelernten Inhalte wurden von einigen Interviewten eingefordert. In Bezug auf die Rahmenbedingungen wünschen sich einige Interviewpartner eine bessere audiovisuelle und materielle Ausstattung der Kurse.<sup>280</sup> Einige Teilnehmer wünschen sich zusätzlich einen Computerraum.<sup>281</sup> In einem Fall wurde bemängelt, dass keine Außeninstanz das Geschehen in den Kursen und die Fortschritte der Teilnehmer kontrolliert.<sup>282</sup>

## 3.7 Auswertung der Multiplikatorenseminare (ARGE)

### 3.7.1 Einleitung

Das Teilprojekt „Beteiligungsförderung“ hat in Kooperation mit der Lernenden Region Netzwerk Köln drei Veranstaltungen durchgeführt. Die erste Veranstaltung fand am 22. November 2010 mit den Mitarbeitern der Fortbildungsabteilung der Arbeitsagentur in Köln statt. Die zweite und dritte Veranstaltung wurden auf den 24. November 2010 in Trier datiert (Mitarbeiter/inne/n der dortigen ARGE sowie Angestellte der Stadtbibliothek Trier). Zu den beiden ARGE-Terminen wurden Evaluationsbögen verteilt, die zum Ziel hatten, die Verschränkungsmöglichkeiten zwischen den Themen Arbeitsvermittlung und Analphabetismus – wenigstens skizzenhaft – zu erörtern. Die Veranstaltung mit der Stadtbibliothek Trier wurde nicht evaluiert, da sie die erste Veranstaltung für die Mitarbeiter zu diesem Thema war und zunächst ein grundlegender Informationsbedarf zum Thema Analphabetismus bestand. Die Schulung der Mitarbeiter/innen der ARGE Köln war ein-tägig, die beide Veranstaltungen in Trier jeweils zweistündig. Der Fragebogen wurde inhaltlich auf die wesent-

<sup>273</sup> oder andere Inhalte; Fremdwörter lernen wD/LUE/59

<sup>274</sup> wD/LUE/59; wD/SNL/52; wD/STL/23

<sup>275</sup> wF/IUE/102

<sup>276</sup> mF/SNL/72

<sup>277</sup> wF/IUE/134

<sup>278</sup> wF/SPE/75

<sup>279</sup> wF/SPE/99

<sup>280</sup> wF/STL/78, mF/TNA/92

<sup>281</sup> wD/LUE/3; mD/LUE/30

<sup>282</sup> mF/TNA/92



lichen Schnittstellen zwischen Berufsalltag und Ansprache- und Fördermöglichkeiten für Analphabeten fokussiert und direkt im Anschluss an die Veranstaltung ausgeteilt.

### 3.7.2 Überblick über den Ablauf

Nach einer allgemeinen Einführung in den Arbeitszusammenhang des PAGES-Projektes sowie grundlegenden Klärungen zum Thema Analphabetismus (*Anzahl der Analphabeten, Definitionen funktionaler/primärer-sekundärer Analphabetismus, Analphabetismus bei Deutsch- und Fremdsprachigen Menschen*) wurde anhand der entwickelten „Teilnehmertypen der Grundbildung“ eine Binnendifferenzierung von Analphabeten durchgeführt, die zur Sensibilisierung der Multiplikatoren diente und die soziale bzw. biographische „Spannbreite“ des Analphabetentums verdeutlichte. Dieser Block schloss mit der Vorführung von drei im Projekt hergestellten, je fünfminütigen Filmen, in denen Originalzitate aus den Interviews zu den Bereichen „Formulare ausfüllen“, „Mobilität“ und „Kontakt zum Bearbeiter“ zusammengefasst sind. Anhand dieser Filme wurde zum einen die Alltagsbarrieren der Analphabeten ersichtlich, zum anderen verdeutlichten die Originalausschnitte, dass Analphabeten im normalen Beratungsbetrieb in der Regel nicht als solche erkennbar sind.

Im Folgenden wurde auf die konkrete Berufssituationen von Fallmanagern und Beratern eingegangen. Leitend war hierbei die konkrete Beratungssituation, die in die Kontaktphasen „Erkennen“, „Ansprechen“ und „Beraten“ untergliedert wurde. Zum Erkennen wurden Merkmale gesammelt, an denen Analphabeten identifiziert werden können, die sich nicht selbst als solche offenbarten. Zum Ansprechen wurde ein modifiziertes Rollenspiel als interaktive Methode eingesetzt, sodass die Teilnehmer/innen sich in die Beratungssituation versetzten und ihre Erfahrungen aktiv einbringen konnten. Im Ergebnis führte diese Methode zu angemessenen Formulierungen und Anspracheformen, die von allen Anwesenden als „praxistauglich“ befunden wurden. Zum Themenkomplex des Beratens wurden unterschiedliche Handreichungen für Berater und Multiplikatoren analysiert, um sie so zum einen den Schulungsteilnehmer/innen bekannt zu machen und zu verbreiten, zum anderen um das geeignetste der frei verfügbaren Informationsbroschüren auszuwählen (besprochen wurden die „Handreichungen für Multiplikatoren“ des Apfe-Instituts/Dresden, die Informationen der Hamburger Volkshochschule für ARGE-Mitarbeiter, die Berater-Toolbox der AlphaZ-Materialien sowie eine Präsentation des „Chancen erarbeiten“ - Projektes). Der Tag schloss mit einer resümierenden Gesprächsrunde, in der die konkreten Einbindungsformen des Themas Analphabetismus in die Schulungen der Arbeitsagentur in Köln besprochen wurden.

Die beiden Veranstaltungen in Trier waren je zweistündig. Hier wurden nach den grundlegenden Klärungen (Definitionen, Anzahl Analphabeten, Deutsch- und Fremdsprachige) die im Projekt erstellten Kurzfilme präsentiert und besprochen. Ebenfalls wurden Merkmale gesammelt, an denen Analphabeten in Kontaktsituationen erkannt werden können und geeignete Anspracheformen besprochen. Gemeinsam wurde über Möglichkeiten nachgedacht, wie man Analphabeten im Berufsalltag gerecht werden und sie unterstützen und fördern kann.

### **3.7.3 Auswertung der Fragen**

Die Bearbeitung der Fragen erfolgte in Köln durch Multiplikatoren (Trainer), die Fallmanger und Berater schulen. In Trier richteten sich die Fragen an die Fallmanger und Berater selbst. Da es sich mithin um zwei unterschiedliche Tätigkeitsfelder bzw. Akteursperspektiven handelt, werden beide Bereiche jeweils getrennt aufgeführt.

**a) „Ich glaube, dass es für einen Fallmanager schwer ist, gut auf einen Analphabeten einzugehen.“**

Die erste Frage bezog sich auf die allgemeinen Möglichkeiten, die in den Kontaktsituationen bestehen. Häufig werden in Gesprächen oft die engen und starren Rahmenbedingungen beklagt, die ein Einbeziehen anderer Themen, wie z.B. dem des Analphabetismus, unmöglich mache.

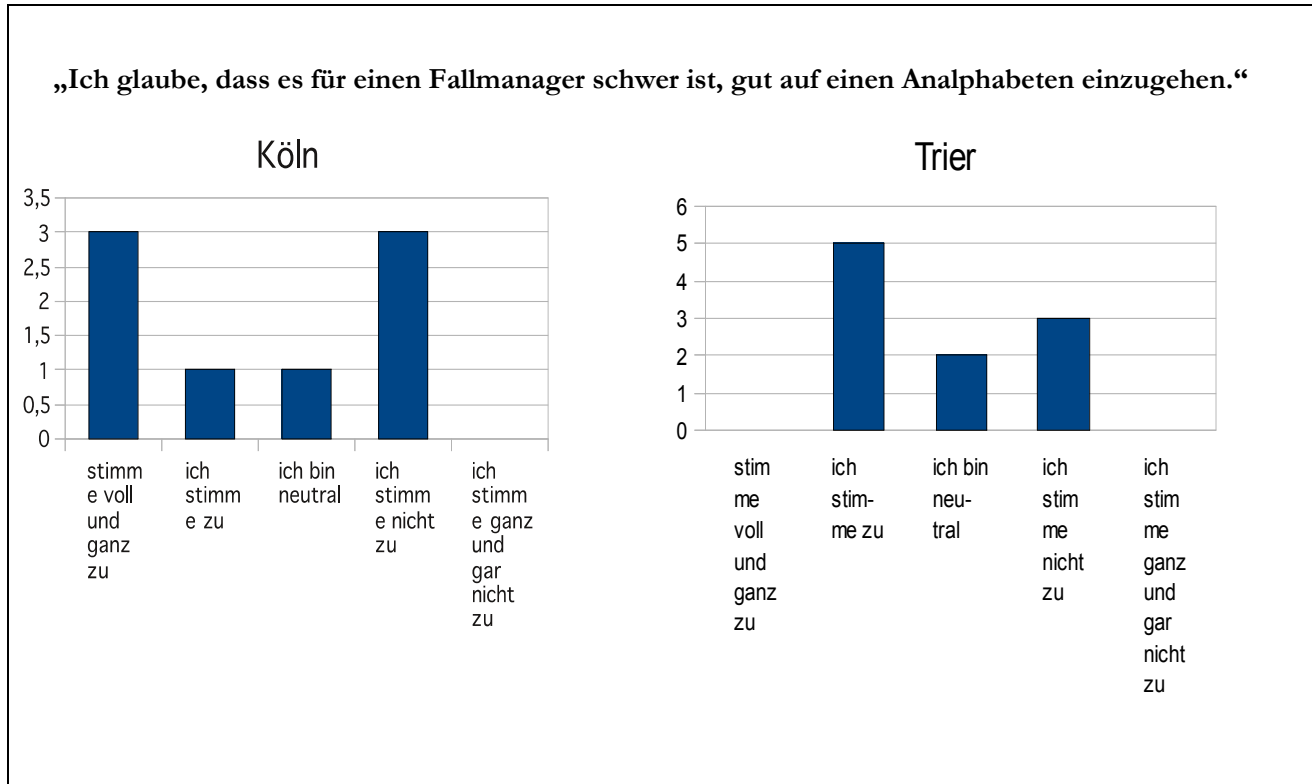


Abbildung 11: Auswertung der Fragen I

Das Stimmungsbild war bezüglich dieser Frage gespalten, sowohl was die Multiplikatoren wie auch die Berater betraf. Beide Gruppen waren sich einig, dass die Ansprache durch die Fallmanager nicht einfach, jedoch möglich sei. Bei den Bemerkungen wurden seitens der *Multiplikatoren* die Kriterien für ein gelingendes Eingehen insbesondere auf die berufliche Kompetenz der Fallmanager bezogen, die ein Gleichgewicht zwischen Vertrauensaufbau und menschlicher Akzeptanz und der inhaltlichen Intervention finden müssten. Als Ausgangspunkt der Kontaktsituation wurde „*Akzeptanz des Kunden*“, „*vertrauensvolle Basis*“, „*verbindliche Vertrautheit*“, „*menschenfreundlicher Umgang*“, „*Wertschätzung*“ und „*freundliches Gesprächsklima*“ genannt. Sei dieses vorhanden, sei die Ansprache eine Frage des „*richtigen Timings*“ und des „*Muts zur Offenheit*“.

Die *Fallmanager und Berater* gaben an, dass es eine „*Frage der Empathie*“ sei, beziehen sich jedoch ebenfalls auf die „*Empfindlichkeit des Kunden*“ und die „*Zeitnot*“ und führten somit Faktoren an, die durch sie selbst nicht beeinflusst werden können. So könnten im Berufsalltag „*nur wenig Hilfsangebote aufgezeigt werden*“.

**b) „Ich glaube, dass es durch die Arge möglich wäre, Analphabeten besser zu fördern.“**

Die zweite Frage bezog sich auf die Rolle der ARGE in diesem Zusammenhang. Hierbei fielen die Beurteilungen eindeutiger aus, beide Gruppen bestätigten, dass durch die ARGE eine bessere Förderung möglich sei.

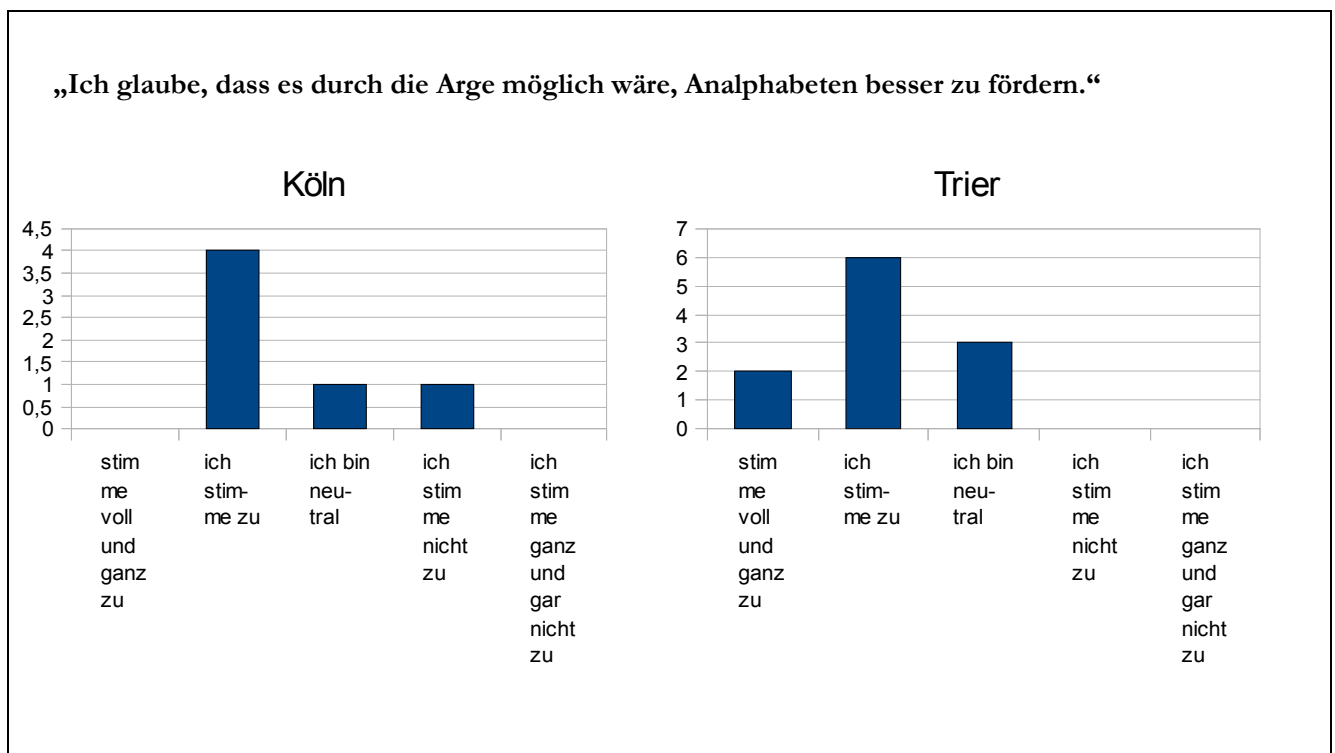


Abbildung 12: Auswertung der Fragen II

Die Kommentare zu dieser Frage zeigen auf, dass eine „Sensibilisierung für das Erkennen“ des Analphabetismus für möglich und wohl auch wichtig gehalten wurde und auch Formen von „gezielten Angeboten“ denkbar seien. Eine weitere Schulung der Mitarbeiter/innen und weitere Informationen, z.B. über Angebote zu diesem Thema, könnte helfen die vorhandenen Ressourcen zu bündeln oder überhaupt zu nutzen. „Ja, wenn man mehr über dieses Thema weiß, daher habe ich an diesem Vortrag teilgenommen!“. Andere Einschätzungen gingen dahin, dass es ungewiss sei, ob die Arge „besser“ unterstützen könne. Eine Person führte an, dass bereits jetzt Angebote aufgezeigt würden „im Rahmen von Beratungsgesprächen sowie in Maßnahmen“.

**c) „Ehrlich gesagt glaube ich, dass die Menschen ganz andere Probleme haben als das Lesen und Schreiben.“**

Dieses Statement hebt auf die Einschätzung der Schwere des Problems des Analphabetismus durch die Multiplikatoren und Fallmanager ab und deutet den Umfang an, den es für mutmaßlichen Alltag der Betroffenen einnimmt.

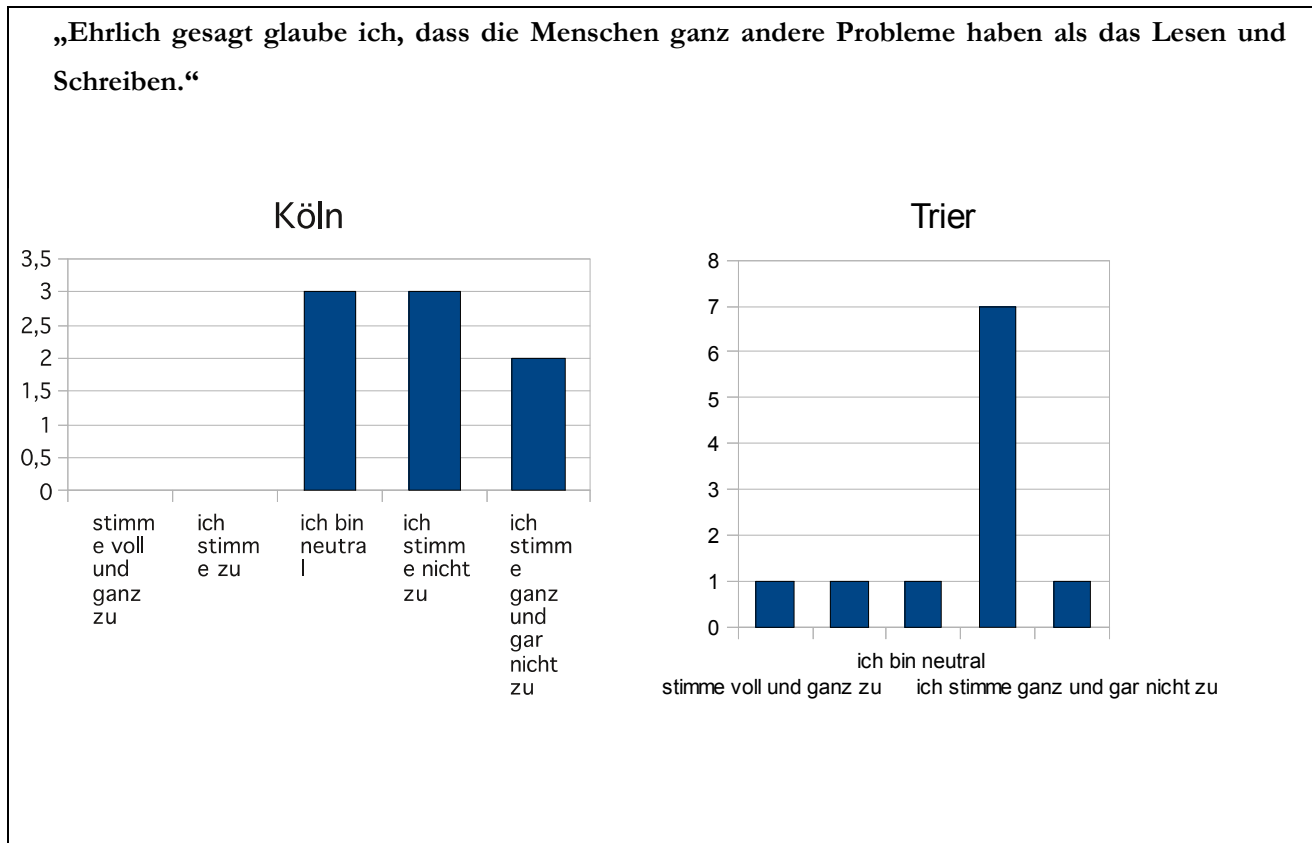


Abbildung 13: Auswertung der Fragen III

Die individuellen Probleme, die Analphabeten durch ihre fehlenden schriftsprachlichen Kenntnisse haben, wurden von beiden Gruppen als solche erkannt. Dem Analphabetismus wurde sogar eine gewisse „Schlüssel-funktion“ zugesprochen, die er für andere Probleme haben könne. „Ich denke, dass aus diesem Unvermögen viele andere Probleme entstehen.“ Lesen und Schreiben seien eine „wesentliche Grundbildungsform, die wichtig zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe ist“ und für viele Berufe „unabdingbar“ oder „überlebenswichtig“. Der Analphabetismus wurde ebenfalls als Teil eines Problemkomplexes gesehen, in dem es manchmal weitere Faktoren gebe, wie „Vorgeschichte“, „Suchtprobleme“, „Migrationshintergrund“ usf.

d) „Ich kann mir vorstellen, dass ich in Zukunft Menschen besser anspreche, wenn ich den Verdacht habe, dass sie nicht lesen oder schreiben können.“

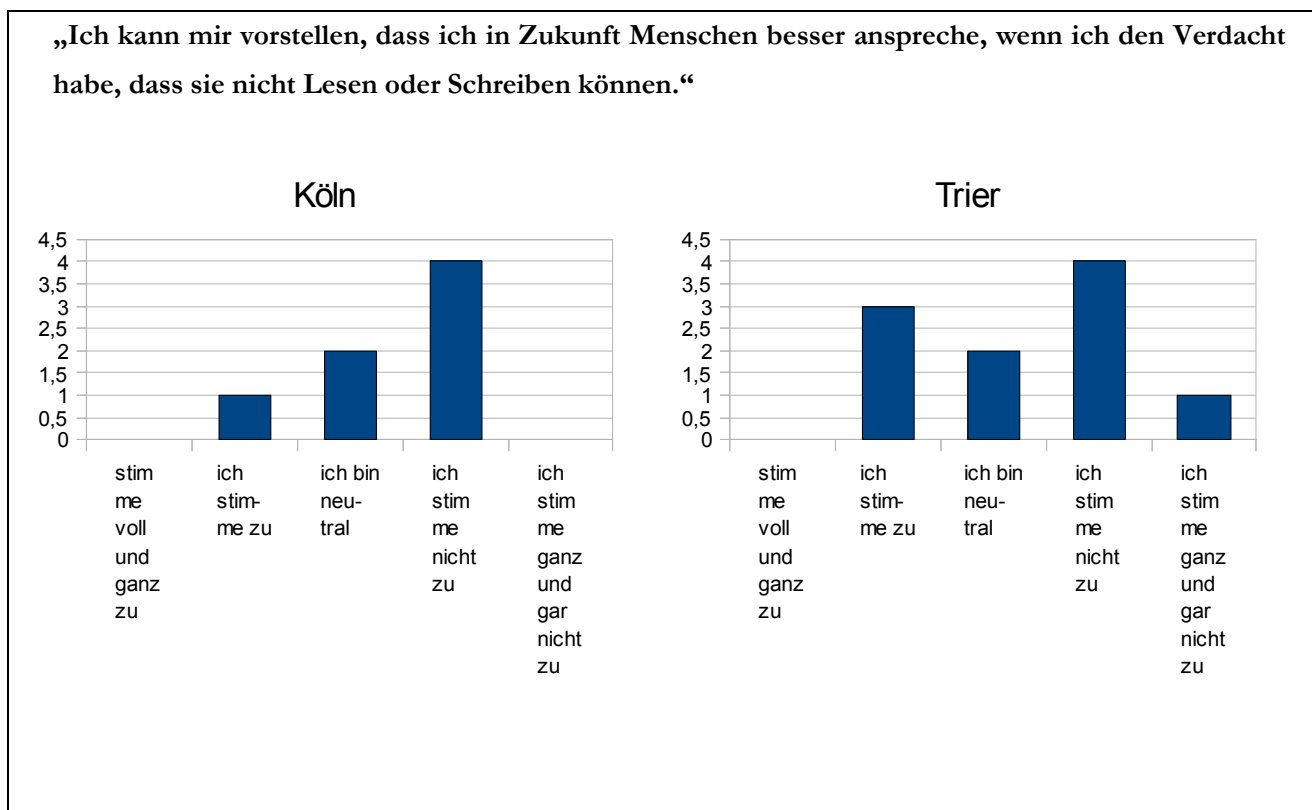


Abbildung 14: Auswertung der Fragen IV

Die konkrete Umsetzung der Impulse aus der Veranstaltung im Berufsalltag, auf den diese Frage des Evaluationsbogens zielt, wurde von beiden Gruppen unterschiedlich betrachtet. Die Multiplikatoren geben an, dass dies „auf sie nicht zukomme“, bei den Fallmanagern findet sich die Äußerungen, dass dies „möglich wäre“ oder man es dann sehen werde. Die Auswirkung der gegebenen Informationen auf den Berufsalltag wurde von wenigen Personen als positiv beurteilt, viele waren neutral oder stimmten (eher) nicht zu. Die relativ geringe positive Einschätzung der beruflichen Anwendbarkeit ist sicherlich u.a. mit der Länge der Schulung und den unklaren praktischen Folgen in Verbindung zu setzen (was auch die folgende Frage nach weiteren Themenwünschen verdeutlicht), die – wie in Trier- nicht besprochen wurden und zunächst einmal abgeklärt werden müssten.

**e) „Im Berufsalltag bleibt leider keine Zeit, um sich um einzelne Schicksale zu kümmern.“**

Die nächste These bietet die Möglichkeit, sich konkret zu einem bei Praktikern weit verbreiteten Argument zu äußern, das die Begrenztheit von Veränderungen im Arbeitsablaufs zugunsten einer intensiveren Kundenbetreuung zum Gegenstand hat.

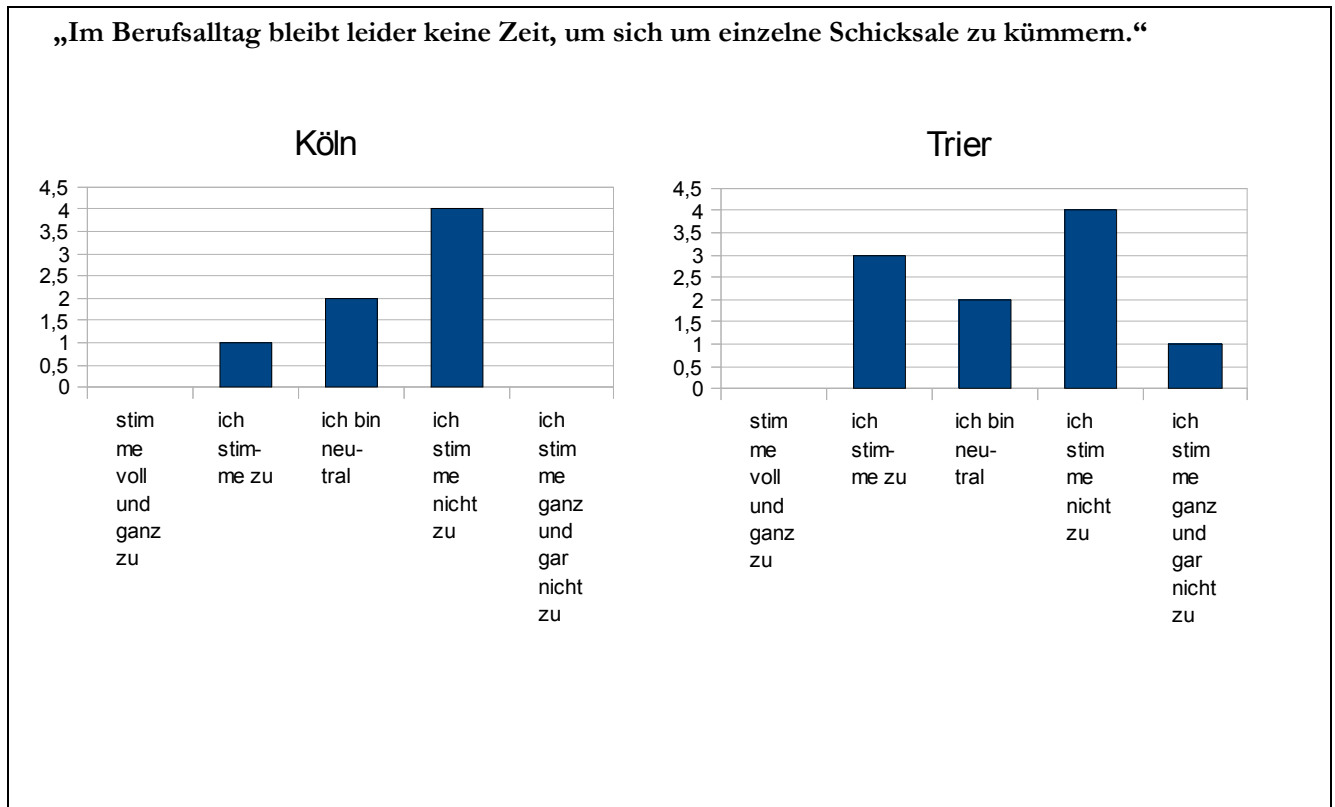


Abbildung 15: Auswertung der Fragen V

Die Ergebnisse zeigten auf, dass dieser These von beiden Gruppen eher nicht zugestimmt wurde und somit – im Umkehrschluss – bestätigt wurde, dass ein weiteres, besseres oder verändertes Eingehen auf Analphabet/inn/en prinzipiell möglich sei, denn sonst „wäre ich im Job falsch und sollte mich umorientieren“. In den Bemerkungen wurde jedoch auch angeführt, dass dies nur unter Mithilfe des Kunden möglich sei und sich „bin und wieder“ Zeit ergebe.

**f) „Durch den Workshop habe ich viel Neues über das Thema Alphabetisierung erfahren.“**

Die Gesamteinschätzung des Workshops, insbesondere der Informationszuwachs, wurde durch die folgende Frage eingeschätzt.

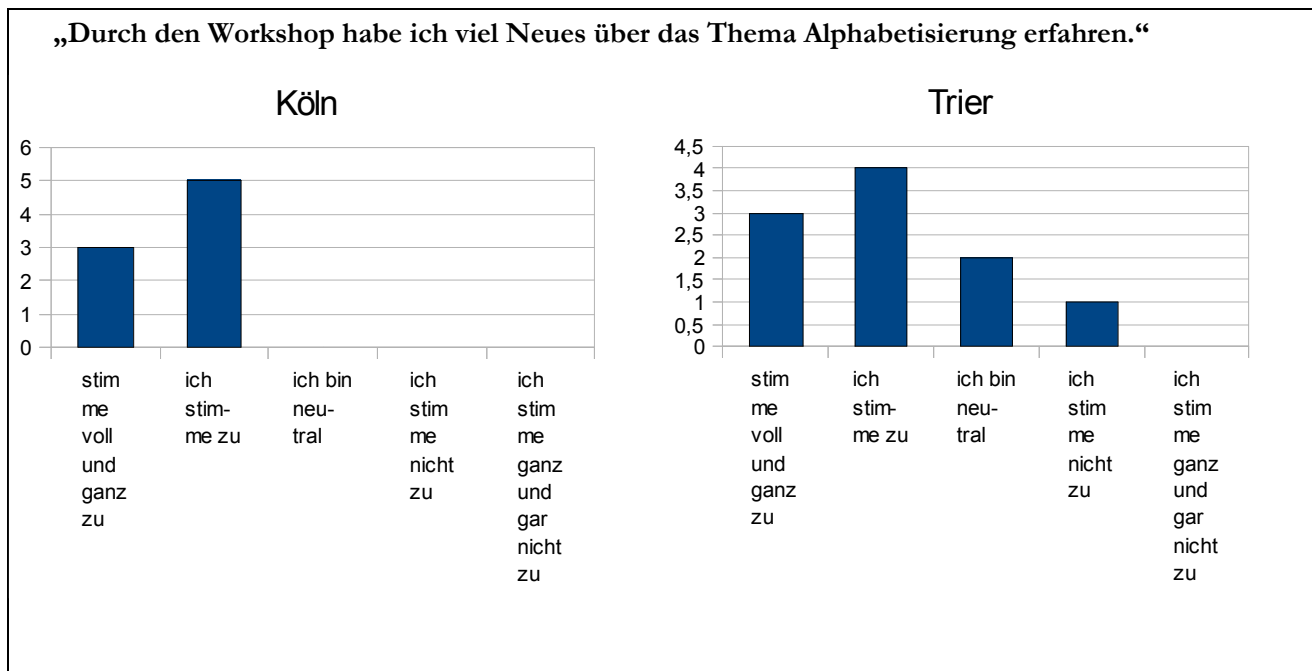


Abbildung 16: Auswertung der Fragen VI

Hierzu gab es keine Anmerkungen, jedoch fällt die Beurteilung der Veranstaltungen insgesamt positiv aus, wobei diese Einschätzung von den Multiplikatoren etwas stärker vertreten wurde als von den Fallmanagern und Beratern.

**g) Offene Fragen: Arbeitskontext und Vertiefung weiterer Themen**

Der Evaluationsbogen schloss mit drei offenen Fragen. Zunächst wurde nach Faktoren gefragt, die für die Ausgestaltung des eigenen Arbeitskontextes wichtig seien. Hier wurden weitere Formen als wichtig erachtet, um „diese Menschen aus dem Kundenkreis herauszufinden“, aber auch allgemeine Informationen zur zeitlich-räumlichen Platzierung von Angeboten. Ein Teilnehmer regte eine weitere Kooperation mit anderen Anbietern, wie z.B. Jugendgruppen an. Die Fallmanager hoben insbesondere auf „mehr Zeit“ und „mehr Netzwerkbildung“ ab.

Als weiteren Themen, die vertieft werden sollten, zählten die „Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt“, wobei insbesondere eine Übersicht über Tätigkeiten mit geringen schriftsprachlichen Anforderungen von Interesse sei. Die Verursachungsfaktoren, die zum Analphabetismus geführt hätten, könnten ebenso weiter ausgeführt werden. Die Fallmanager wünschten sich „Tipps und Tricks, den Kunden für einen Alphabetisierungskurs zu gewinnen“ sowie weitere Informationen zu den Bereichen „Migration, Auslandsamt und (Anerkennungs-)Verfahren“.



### 3.7.4 Fazit zu den Schulungen

In Anbetracht der Aufgeschlossenheit und thematischen Affinität der ARGE-Mitarbeiter/innen – sowohl der Multiplikatoren wie auch der Fallmanager und Berater – kann ein durchaus positives Fazit zu den Veranstaltungen gezogen werden. Die Evaluationsbögen unterstreichen die Einschätzung der Projektmitarbeiter/innen, dass für die Betroffenen der Analphabetismus ein wichtiges Thema innerhalb der Beratungssituation darstellt und dass weitere Informationen zu Ansprachemöglichkeiten, lokalen Alphabetisierungsangeboten und Entstehungsfaktoren als nützlich und wünschenswert betrachtet werden. Nach beiden Schulungen wurde seitens der Projektmitarbeiter/innen der subjektive Eindruck gestärkt, dass Analphabeten häufig in Gesprächssituationen unerkannt bleiben und dass sie in einigen Fällen einen starken und permanenten Zuspruch benötigen, bis sie sich zu einer Kursteilnahme entscheiden. Die gravierenden und alltäglichen Folgen des Analphabetismus wurden durch die Praktiker anerkannt und durch eigene Beispiele belegt, auch wenn gleichzeitig darauf hingewiesen wurde, dass dem Thema des Analphabetismus kein Vorrang vor anderen Problemkomplexen eingeräumt werden kann. Das Anliegen der Projektmitarbeiter/innen, die Mitarbeiter/innen der ARGE für diese Problematik zunächst prinzipiell zu sensibilisieren, konnte entsprechend den zeitlichen Rahmenvorgaben der Schulung realisiert werden. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere die Fallmanager und Berater bei der Gestaltung von Gesprächssituationen die aufgezeigten Möglichkeit in Betracht ziehen, abwehrendes bzw. blockierendes Verhalten aufseiten ihrer Kunden auch daraufhin zu prüfen, ob es nicht durch mangelnde Schriftsprachlichkeit ausgelöst oder beeinflusst ist und dementsprechend eingeordnet werden kann.

---

## 4 Voraussichtlicher Nutzen und Verwertbarkeit der Ergebnisse

---

Zu trennen sind bei der Bewertung der Projektergebnisse folgende Ebenen:

- Der wissenschaftliche Nutzen und die Verwertbarkeit
- Der kurs- und anbieterbezogene Nutzen sowie
- die Verwertung im Sinne allgemeiner Schlussfolgerungen mit dem Ziel einer Förderung der Beteiligung an Grundbildung

### 4.1 Wissenschaftlicher Nutzen und Verwertbarkeit

Für den wissenschaftlichen Nutzen sind insbesondere zwei zentrale Ergebnislinien von Belang: Die Identifizierung von Teilhabebereichen sowie die Ermittlung von Teilnehmertypen in der Grundbildung. Beide Ergebnisse können mit den Ergebnissen anderer Projekte bzw. verwandter Forschungsaktivitäten in Zusammenhang gebracht werden.

In der Fachgruppe II (Zielgruppenanalyse), wurde folgende Definition zum „funktionalen Analphabetismus“ erarbeitet: Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen einer Person niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden und seine eigenen Ziele verfolgen zu können.

Diese dort erarbeitete Definition lässt sich mittels der erarbeiteten Teilhabebereiche, welche die „jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen“ näher definieren, konkretisieren. Der Fokus auf Beteiligung als gelungene bzw. Barriere als nicht gelungene Interaktion zwischen situativen Vorgaben und individuellen Kompetenzen eröffnet darüber hinaus konkrete Wege des empirischen Zugangs, die die oben zitierte Definition empirisch überprüfbar werden lässt. So wäre es ohne weiteres denkbar, den Bestand an schriftsprachlichen Kompetenzen einer Person mit Hilfe charakteristischer Situationen zu erfassen und – darauf aufbauend - ihren Bedarf an weitergehenden literalen Kompetenzen im Alltag durch valide, lebensnah gestaltete Diagnoseverfahren zu ermitteln. Hierbei können die als Klassifikationssystem zugrunde gelegten und empirisch entwickelten Felder der Sprache, des Alltags und des Berufes (s.o.) als Vorarbeit dieser Diagnose der gesellschaftlichen Anforderungen dienlich sein.

Die entwickelten Teilnehmertypen hingegen verdeutlichen auch die Unterschiedlichkeit und Spannbreite der „eigenen Ziele“ und sensibilisieren dafür, diese individuellen Zielsetzungen bei der didaktischen Konzeption von Grundbildungsarrangements zu berücksichtigen.

Die im HABIL-Projekt entwickelte „Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus“ ist ein weiteres Ergebnis, welches sich in Einklang mit den Ergebnissen unseres Projektes bringen lässt. Diese Idealtypologie orientiert sich an den strukturellen Rahmenbedingungen biographischer Entwicklung wie Schulbildung, Geschlecht, Migration etc. und sieht Analphabetismus als Folge eines besonderen Zusammentreffens dieser Faktoren. Der in unserem Projekt entwickelte Zugang, der seinen Fokus weder allein auf die Rahmenbedingungen noch auf die individuell-biographischen Erfahrungen oder kognitiven Fähigkeiten legt, sondern integrativ auf die aktuelle und konkrete Situation selbst abhebt, bietet nach unserer Auffassung eine sinnvolle und empirisch ergiebige Ergänzung des HABIL-Projektansatzes. Es wäre beispielsweise von Interesse, Fälle, die soziodemographisch gleich eingeordnet werden können, zu vergleichen und die soziostrukturellen Rahmenbedingungen des HABIL-Projektes mit den in unserem Projekt formulierten Lern- und Lebenszielen, Teilnahmebarrieren und Dropout-Faktoren, etc. zu vergleichen.

## 4.2 Der kurs- und anbieterbezogene Nutzen

Die oben erwähnten Teilnehmertypen können ggf. als Grundlage dafür benutzt werden, um den lokalen Anbietermarkt zielgruppenadäquat zu gestalten und die spezifischen Ansätze und Leistungsprofile der Anbieter zu koordinieren. Dies betrifft insbesondere die Angebote im Bereich der Integrationskurse, da die deutschsprachigen Lerner ausschließlich bei einem Anbieter (VHS) zu finden sind. Auch die Aussagen der Nutzergruppe selbst betreffen unmittelbar durch die Anbieter beeinflussbare Gestaltungsräume und könnten gewinnbringend aufbereitet werden. Dabei liefern die empirischen Eindrücke zahlreiche Hinweise etwa zu möglichen zielgruppenspezifischen Anspracheformen, der Gestaltung von Erstkontakten, zur inhaltlichen und formalen Ausgestaltung der Lernsituationen oder der Schaffung von Transfermöglichkeiten zur Wissensfestigung. Diese Erkenntnisse werden ergänzt durch die kursbezogenen Fragen bei den durchgeführten 27 „Experteninterviews“ sowie der „Kursleiterreflexion“ der Dozent/innen der im PAGES-Projekt angebotenen Sozialraumkurse.

Die Ergebnisse der Sozialraumanalyse und vor allem die Nachzeichnung der Perspektiven der Betroffenen auf die vorhandenen Hilfsstrukturen und erlebten Barrieren erweitern den Blick und den Kreis derer, die im Sinne einer vernetzten Bildungsaufgabe Beteiligung u.a. an Grundbildung erhöhen können.

Ein weiterer Themenkomplex bei der Auswertung ist die Gesamtanalyse von Teilnahmeverläufen, Teilnahmeschwund sowie Gründen der Nicht-Teilnahme. Diese Analyse, die in wissenschaftlicher Hinsicht Aufschluss über die Beteiligungsbarrieren der Zielgruppe gibt, kann in Bezug auf die kurs- und anbieterbezogene

Verwertbarkeit Anregungen geben, wie sich innerhalb der Institutionen beteiligungsfördernde Rahmenbedingungen entwickeln lassen.

### 4.3 Allgemeine Verwertung der Ergebnisse für eine Förderung der Beteiligung an Grundbildungsangeboten

Die dritte Ebene betrifft einen Nutzen und eine Verwertung im weiteren Feld der Grundbildungsarbeit, die sich weder allein auf die Forschung, noch auf die konkrete Gestaltung von Unterrichtsprozessen (und deren Rahmenbedingungen) bezieht. Einerseits kann das Thema Grundbildung dort, wo ein direkter Bildungsauftrag besteht, aufgegriffen werden, andererseits können die Ergebnisse aber auch für eine sensiblere und verantwortungsvolle Gestaltung von Kontexten genutzt werden, wo Menschen mit Grundbildungsbedarf in Kontakt zu Institutionen, Hilfesystemen oder auch Freizeitangeboten stehen. Auf dieser Ebene wurde das Teilprojekt „Beteiligungsförderung“ bereits während der Projektlaufzeit aktiv, indem es eine Multiplikatorenschulung für Mitarbeiter/innen der ARGE Köln sowie der ARGE Trier durchführte und erste Sondierungsgespräche mit Vertretern von Stadtteilbibliotheken und deren Möglichkeiten sich aktiv an einer vernetzten Bildung im Sozialraum gestaltend einzubringen. Zu diesem Zweck wurde u.a. ein Film gedreht, der exemplarische barrierehafte Situationen, die im Rahmen der Interviews beschrieben wurden, aufgreift. Auch die oben angeführten Teilnehmertypen der Grundbildung sowie die Teilhabebereiche können auf dieser Ebene einerseits als Sensibilität steigernde Instrumente verwandt werden. Andererseits können sie aber auch in direkter Art und Weise seitens Mitarbeitern der ARGE oder sozialer Hilfsinstitutionen dazu genutzt werden, Menschen mit Grundbildungsbedarf zu erkennen und für diese im Sinne einer Brücke zur Teilnahme an Grundbildung wirksam zu werden.

---

## 5 Fortschritte auf dem Gebiet seitens anderer Stellen

---

Aus der Vielzahl der Projekte im Förderschwerpunkt sind während der Projektlaufzeit folgende Projekte aufgefallen, deren Ergebnisse für das eigene Projekt von besonderen Interesse zu sein scheinen und die in einem – wenn auch nur allgemeinen – Zusammenhang mit den eigenen Forschungsfeldern stehen:

### Projektnetz „AlphaScouts“/ProGrundbildung

Im Bezug auf das Aufgreifen vorhandener sozialräumlicher Hilfsangebote, an die die Grundbildungsangebote angegliedert wurden, scheint das Projekt „ProGrundbildung“ einen ähnlichen Weg zu gehen, wie er auch im PAGES-Verbund verfolgt wurde. Während der Fachtagung von EQUALS und PAGES in Potsdam am 9.10.2009 wurde das Vorgehen von ProGrundbildung im Rahmen des Workshops “Wie der Zugang zu verschiedenen Zielgruppen ermöglicht werden kann ... - Multiplikatoren in ARGEn und anderen Institutionen unterstützen" präsentiert. „Alphabetisierung beginnt häufig mit allgemeinen Beratungssituationen in unterschiedlichen Feldern und sollte - wünschenswerterweise - ein abgestimmtes Vorgehen von Fachkräften in diesen Diensten, den Diensten der Grundsicherung und der Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen beinhalten. ARGE und Fachdienste sind Schlüsselinstitutionen, um einen Zugang zur Alphabetisierung für die betroffenen Menschen zu eröffnen.“ (Webseite PROGRUNDBILDUNG<sup>283</sup>). Dieses Anliegen wurde seitens des Projektes inzwischen positiv evaluiert.

Die „Zukunftsbau GmbH Berlin“ hat mit den entwickelten „AlphaZ-Materialien“ ein Modell zur Multiplikatorensensibilisierung und lebensweltnahen Einstufungsdiagnostik vorgelegt, welches im Rahmen der eigenen entwickelten Multiplikatorenschulung für die ARGEn Köln und Trier zur Kenntnis genommen und stellenweise eingearbeitet wurde. Darüber hinaus war ein informeller Austausch zwischen Mitarbeitern beider Projekte hilfreich.

Das HABIL-Projekt hat mit der entwickelten „Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus“ auf Basis von Interviews mit Betroffenen und Experten strukturelle Bedingungen identifiziert, die in ihrer Kombination die Entstehung von Analphabetismus fördern können. Diese Bedingungen (Bildungsniveau des Elternhauses, Geschlecht, Kritische Lebensereignisse, Zugang zum dt. Bildungssystem, Diskriminierung im Herkunftskontext, Kapital der Herkunftsfamilie) können durch die vom Teilprojekt „Beteiligungsförderung“ durchgeführten Interviews bestätigt werden. In Differenz zu dem vom HABIL-Projekt gegangenen Weg wurden bei der Typenbildung in unserem Projekt jedoch nicht allein soziodemographische und im Sinne von

---

<sup>283</sup> <http://www.progrundbildung.de/praxisfeld-muenchen/netzwerk-alpha-scout.html>

Bourdieu's Milieutheorie vorhandene Kapitalarten als Typenbildungsmerkmale herangezogen. Stattdessen wurde stärker auf die aktuellen Deutungs- und Teilhabemuster abgehoben, und die Bedingungsfaktoren durch intrapersonale Faktoren wie Lern- und Lebensziele, Sprach- und Alltagskompetenz und individuelle Umgangsformen mit dem Phänomen „Analphabetismus“ ergänzt.

---

## 6 Angabe der verwendeten Fachliteratur sowie der benutzten Informations- und Dokumentationsdienste

---

- ABELS, HEINZ (2007): Interaktion, Identität, Präsentation : kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. VS Verl. für Sozialwiss. Wiesbaden
- ABRAHAM, ELLEN & THIELEN, MARC; BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG E. V. / KNABE, FERDINANDE (2008): GRAWIRA - Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft, Arbeit. Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Waxmann Verlag. Münster, New York, München und Berlin, 2: 76-81.
- ALBERT, RUTH (2008): Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. *alphabund. Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. Projekte.* (68): 24.
- ALISCH, MONIKA; ALISCH, MONIKA (Hrsg.) (2008): Armut und soziale Teilhabe: Ein Überblick. Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Verlag Barbara Budrich. Opladen und Farmington Hills: 85-108.
- ALISCH, MONIKA; ALISCH, MONIKA (Hrsg.) (2008): Partizipation gestalten: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen. Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Verlag Barbara Budrich. Opladen und Farmington Hills: 133-155.
- ALISCH, MONIKA; MAY, MICHAEL (Hrsg.) (2008): Von der Gemeinde zur Großstadt und zurück: Methodologische und systematische Traditionen der Analyse sozialer Räume. Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen. Verlag Barbara Budrich. Opladen und Farmington Hills, 2: 21-44.
- ASSMANN, JAN (2007): Das kulturelle Gedächtnis : Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. Beck. München
- BARTH, WOLFGANG (1991): Alphabetisierung mit Migranten. *Ausländer - Alphabetisierung.* 6 (17/18 (Doppelnummer)): 7-9.
- BARZ, HEINER TIPPELT, RUDOLF (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Bielefeld
- BARZ, HEINER, VON HIPPEL, AIGA, *et al.*; TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.) (2004): Milieumarketing: Ergebnisse, Anfragen, Perspektiven. Milieumarketing implementieren. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 3: 81-99.
- BARZ, HEINER *ET AL.* BARZ, HEINER (Hrsg.) (2004): Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld
- BERTSCHINGER, BETTINA (1997): Vermeidungsverhalten bei AnalphabetInnen. *Lernblockaden. Vermeidungsverhalten, Lernverhalten, Lernbeziehungen.* 12 (34): 14-17.
- BETZ, TANJA; (2004): Bildung und soziale Ungleichheit. Lebensweltliche Bildung in (Migranten-)Milieus. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier. Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik.
- BMRBS,(1990): Städtebauliche Lösungen für die Nachbesserung von Großsiedlungen der 50er und 70er Jahre. Bonn, BMRBS (Bundesministerium für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau).
- BOJANOWSKI, ARNULF, ECKARDT, PETER, *et al.*; BOJANOWSKI, ARNULF (Hrsg.) (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung - Verortung und Strukturierungen. Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld: 10-40.
- BOJANOWSKI, ARNULF, MUTSCHALL, MAREN, *et al.*; BOJANOWSKI, ARNULF (Hrsg.) (2005): Nachhaltigkeit in der Benachteiligtenförderung - Nutzung des Expertenwissens einer Akteurskonferenz. Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld: 317-329.

- BOLDER, AXEL (1994): Weiterbildungsabstinenz, Band 1 Bericht, Institut zur Erforschung Sozialer Chancen Köln. Verein zur Förderung des Inst. zur Erforschung Sozialer Chancen. Köln
- BOLDER, AXEL (1994): Weiterbildungsabstinenz, Band 2 Bericht, Institut zur Erforschung Sozialer Chancen Köln. Verein zur Förderung des Inst. zur Erforschung Sozialer Chancen. Köln
- BOLDER, AXEL (1998): Weiterbildungsabstinenz, Band 3 Bericht, Institut zur Erforschung Sozialer Chancen Köln. Verein zur Förderung des Inst. zur Erforschung Sozialer Chancen. Köln
- BOLDER, AXEL (1998): Weiterbildungsabstinenz, Band 4 Bericht, Institut zur Erforschung Sozialer Chancen Köln. Verein zur Förderung des Inst. zur Erforschung Sozialer Chancen. Köln
- BOURDIEU, PIERRE (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- BOURDIEU, PIERRE WENTZ, MARTIN (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. Frankfurt/M
- BOURDIEU, PIERRE (2008): Das Elend der Welt. UVK. Konstanz
- BREMER, HELMUT (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Juventa
- BREMER, HELMUT (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung und soziale Milieus. *Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.* (Ausgabe 10: Zielgruppen in der Erwachsenenbildung).
- BUKOW, WOLF-DIETRICH (2001): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft : die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration. Leske Budrich. Opladen
- BUKOW, WOLF-DIETRICH & YILDIZ, EROL; KARPE, HELMUT (Hrsg.) (2001): Der Wandel von Quartieren in der metropolitanen Gesellschaft am Beispiel Keupstraße in Köln oder: Eine verkannte Entwicklung. Urbane Quartiere zwischen Zerfall und Erneuerung. Forschungsstelle für interkulturelle Studien / Edition der Andere Buchladen. Köln: 145-182.
- BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG, E.V. (1994): Alfa-Rundbrief Nr. 25, Analphabetismus und Beruf. Bundesverband Alphabetisierung e.V.
- CHORWEILER STADTTEILZEITUNG AUFZUG (Hrsg.) (1993): Chorweiler Ansichten. Texte und Fotos aus dem Bauch einer Hochhausstadt., Emons. Köln
- CLOOS, PETER ET AL. CLOOS, PETER (Hrsg.) (2006): Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden
- DANGSCHAT, JENS S. & FREY, OLIVER; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): Stadt- und Regionalsoziologie. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 143-164.
- DAVIES, PAUL, FITZPATRICK, STELLA, et al.; HAMILTON, MARY (Hrsg.) (1994): Literacy, Strength and Identity. Worlds Of Literacy. Multilingual Matters LTD. Clevedon: 157-166.
- DÖBERT-NAUERT, MARION (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld., Deutscher Volkshochschulverband e.V. / PAS. Bonn
- DOHMEN, GÜNTHER (1990): Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. *Unterrichtswissenschaft* 18 (2): 125-145.
- EGLOFF, BIRTE (1997): Biographische Muster "funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von 'funktionalem Analphabetismus'. Deutscher Volkshochschul-Verband. Frankfurt/M
- ELFERT, MAREN & RABKIN, GABRIELE (2007): Family Literacy als Ansatz lokaler Alphabetisierungsarbeit in Netzwerken. *Lokale Netzwerke in der Alphabetisierung* 20 (64): 26-28.
- FARROKHZAD, SCHAHRAZAD (2008): Situation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland. Auftragsgutachten für das Projekt "Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung". Bonn
- FOX, JOHN & POWELL, JAN (1990): Wie können Benachteiligte erreicht werden? *Eine alphabetisierte Welt.*: 10.
- FRIEBEL, HARRY, EPSKAMP, HEINRICH, et al. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken., VS Verlag. Hamburg
- FRIEDRICHS, JÜRGEN & BLASIUS, JÖRG (2000): Leben in benachteiligten Wohngebieten. Leske und Budrich Verlag. Opladen
- FRÜCHTEL, FRANK, BUDDE, WOLFGANG, et al. (2007): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden



- FRÜCHTEL, FRANK, CYPRIAN, GUDRUN, *et al.* (2007): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden
- FUCHS-BRÜNINGHOFF PFIRRMANN, MONIKA (19902): Abschlussbericht des Projektes "Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung". DIE. Frankfurt am Main
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH (1986): Vermittlung elementarer Qualifikationen. *Medienkampagne Jugendliche Beratung* (1): 1 f.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH (1986): Beratung - ein durchgängiges Element in der Alphabetisierung. *Medienkampagne Jugendliche Beratung* (1): 9 f.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH (1987): Lernberatung. *Lernprobleme Lernberatung* (4): 1-3.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH (1990): Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. *Unterrichtswissenschaft* 18 (2): 101-112.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH, KREFT, WOLFGANG, *et al.* (1984): Alphabetisierung: Zielgruppe - Konzeption - Infrastruktur
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH & PFIRRMANN, MONIKA (1990): EG-Aktionsforschung "Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus"
- GESTRING, NORBERT & JANSSE, ANDREA; RIEGE, MARLO (Hrsg.) (2005): Stadtraumanalysen aus stadtsoziologischer Sicht. Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden: 159-174.
- HABERMAS, JÜRGEN (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Suhrkamp. Frankfurt am Main
- HABERMAS, JÜRGEN (1987): Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Suhrkamp. Frankfurt am Main
- HÄUSSERMAN, HARTMUT & KRONAUER, MARTIN; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): Inklusion - Exklusion. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 597-610.
- HÄUSSERMAN, HARTMUT & WURTZBACHER, JENS; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): Stadterneuerungspolitik und Segregation. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 513-528.
- HEYMANN, HANS-KARSTEN; RIEGE, MARLO (Hrsg.) (2005): Sozialraumanalyse für die kommunale Jugendhilfeplanung in Köln. Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden: 241-260.
- HINTE, WOLFGANG; BÖHRET, CARL (Hrsg.) (2000): Innovation durch Reformschritte im Jugend- und Sozialamt. Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. edition sigma rainer bohn verlag. Berlin: 53-86.
- HINTE, WOLFGANG; BÖHRET, CARL (Hrsg.) (2000): Flexible Hilfen zur Erziehung statt differenzierter Spezialdienste. Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Dienste statt Verwaltungsbezirke. edition sigma rainer bohn verlag. Berlin: 87-108.
- HINTE, WOLFGANG; BÖHRET, CARL (Hrsg.) (2000): Innovationsprozesse in der öffentlichen Verwaltung: Akteure und ihr Zusammenspiel. Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. edition sigma rainer bohn verlag. Berlin: 123-146.
- HINTE, WOLFGANG; BÖHRET, CARL (Hrsg.) (2000): Zusammenfassende Auswertung anhand der projektleitenden Fragestellungen. Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. edition sigma rainer bohn verlag. Berlin: 147-156.
- HINTE, WOLFGANG; BÖHRET, CARL (Hrsg.) (2000): Zur Begründung und Vorgehensweise in einem Gestaltungs- und Wissenstransferprojekt. Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. edition sigma rainer bohn verlag. Berlin: 196-199.
- HINTE, WOLFGANG (2001): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit : ein Reader für Studium, Lehre und Praxis. Votum. Münster
- HINTE, WOLFGANG, LITGES, GERHARD, *et al.* BÖHRET, CARL (Hrsg.) (2000): Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. edition sigma rainer bohn verlag. Berlin
- HITZLER, RONALD; HITZLER, RONALD (Hrsg.) (2005): Möglichkeitsräume. Diagnosen der Existenz am Übergang zu einer anderen Moderne. Gegenwärtige Zunkünfte. Interpretative Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diagnose und Prognose. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden: 257-272.
- HITZLER, RONALD & HONER, ANNE; FLICK, UWE (Hrsg.) (1995): Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendun-

- gen. Beltz Psychologie Verlags Union. Weinheim: 382-384.
- HITZLER, RONALD & HONER, ANNE; BOHNSACK, RALF (Hrsg.) (2003): Lebensweltliche Ethnografie. Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Leske und Budrich Verlag. Opladen: 112-114.
- HUISINGA, RICHARD (2010): Vom Formenzeichnen zur Schriftsprachentwicklung mit beruflicher Grundbildung. Projekt: "Vermittlung von Grundbildung im Konext von Wirtschaft und Arbeit. Alphabetisierung als vernetzte Bildung im Sozialraum", Universität Siegen. Fachbereich 2. Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- HUSFELDT, VERA (2001): Literalität, Bildung und Beschäftigung. Waxmann Verlag. Münster, New York, München und Berlin
- HÜTTENBERGER, MICHAEL; KRAUS, ANDREAS (2005): Schule und Jugendhilfe - Stationen einer lösungsorientierten Partnerschaft im "Sozialen Brennpunkt". Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin. "REGIESTELLE E&C DER STIFTUNG SPI SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT BERLIN" WALTER MAY. Berlin.
- KAISER, ANDRÉ; JÄGER, DANIELA Wirkung städtebaulicher Kriminalprävention auf Sicherheit und Integration. Evaluation von räumlich gestaltenden, wohnungswirtschaftlichen und sozialplanerischen Maßnahmen in zwei deutschen Großsiedlungen (Köln-Kölnberg und Dortmund-Clarenberg). Köln.
- KESSELRING, SVEN; HOLLSTEIN, BETINA (Hrsg.) (2006): Topographien mobiler Möglichkeitsräume. Zur sozio-materiellen Netzwerkanalyse von Mobilitätspionieren. Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden: 333-358.
- KESSL, FABIAN; IM STADTTEIL, PROJEKT NETZWERKE (2005): Wer regiert den Sozialraum? Zur Kritik der pädagogischen Illusion nähräumlicher Selbstbestimmung. Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts - Perspektiven für Soziale Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 125-144.
- KESSL, FABIAN, REUTLINGER, CHRISTIAN, *et al.*; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): Die Rede vom Sozialraum - eine Einleitung. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 11-27.
- KILPER, HEIDEROSE & ZIBELL, BARBARA; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): Stadt- und Regionalplanung. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 165-180.
- KLEIN, ROSEMARIE (2008): Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit - mehrperspektivisch. *alphabund. Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. Projekte.* (68): 25.
- KNABE, SPIEKERMANN, Fachhochschule Köln (2010): Aktivierende Befragung in der Gernsheimer Straße in Köln-Ostheim. SRM-Arbeitspapier 36. <http://www.sozial-raum-management.de>
- KREFT, WOLFGANG (1986): Von der Alphabetsierung zur Elementarbildung. *Medienkampagne Jugendliche und Beratung* (1): 2 f.
- KREFT, WOLFGANG (1987): Zugänge zur Elementarbildung. *Elementarbildung* (3): 1-3.
- KUWAN, HELMUT, GRAF-CUIPER, ANGELA, *et al.*, BMBF (2001): Weiterbildung von 'bildungsfernen' Gruppen. [http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2001/kuwan01\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2001/kuwan01_01.pdf)
- KUWAN, HELMUT, GRAF-CUIPER, ANGELIKA, *et al.*; BARZ, HEINER (Hrsg.) (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen - Ergebnisse der Repräsentativbefragung. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld, 2: 19-86.
- LANDHÄUSSE, SANDRA; OTTO, HANS-UWE; ZIEGLER, HOLGER, (2005): Informelles Lernen in benachteiligten Stadtteilen. Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin. MAY", REGIESTELLE E&C DER STIFTUNG SPI SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT BERLIN "WALTER. Berlin: 6 - 10.
- LANG, SUSANNE; IM STADTTEIL, PROJEKT NETZWERKE (2005): Zum Verhältnis von Raumkonzepten und Ethnizität - eine Annäherung an ein Modell sozialräumlicher Differenzierung. Grenzen des Sozialraums- Kritik eines Konzepts - Perspektiven für Soziale Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 205-222.
- LEFEBVRE, HENRI (1977): Die Produktion des städtischen Raumes. *arcb+* 34: 52 - 57.
- LIESNER, BRIGITTE; MICKLINGHOFF, GABRIELE, (2005): Steuerung im Netzwerk - Neue Wege der Elternbildung im Stadtteil. Regiestelle E&C der Stiftung SPI Sozialpädagogisches Institut Berlin "Walter May". BERLIN, FACHFORUM ORTE DER BILDUNG IM STADTTEIL. DOKUMENTATION ZUR VERANSTALTUNG AM 16. UND 17. JUNI 2005 IN. Berlin: 44 - 48.
- LINDE, ANDREA (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwach-

- senenalter. Waxmann Verlag. Münster, New York, München und Berlin
- LITGES, GERHARD, LÜTTRINGHAUS, MARIA, *et al.*; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): Quartiermanagement. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 559-576.
- LÖFFLER, KAY,(1999): Ermittlungsdienst Chorweiler. Friedland, Klaus Bielefeld Verlag.
- LÖW, MARTINA (2001): Raumsoziologie. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- LÖW, MARTINA, STEETS, SILKE, *et al.* (2008): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Verlag Barbara Budrich. Opladen und Farmington Hills
- LÖW, MARTINA & STURM, GABRIELE; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): Raumsoziologie. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 31-48.
- LUDMANN, HARALD & RIEDEL, JOACHIM (1967): Neue Stadt Köln-Chorweiler. Karl Krämer Verlag. Stuttgart und Bern
- MEESE, ANDREAS & SCHWARZ, SABINE (2010): Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung - Ein Systematisierungsversuch. *Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe, Hessische Blätter für Volksbildung* (3/2010): 217-226.
- NAMGALIES, LISA (1990): Wie entsteht Analphabetismus? Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. *EG-Aktionsforschung "Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus"* (2): 2-5.
- NECKEL & SOEFFNER (2008): Ordnung sozialer Ungleichheit Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext., Verlag für Sozialwissenschaften
- NOACK, WINFRIED (1999): Gemeinwesenarbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Lambertus-Verlag. Freiburg Breisgau
- NUSSL, EKKEHARD & SUTTER, HANNELORE (1979): Drop-out in der Weiterbildung. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelberg (AfeB). Heidelberg
- OELSCHLÄGEL, DIETER,(2003): Gemeinwesenarbeit – aktivierender Beitrag zur Gestaltung eines lebendigen Gemeinwesens. Manuskript eines Referates beim DiCV der Erzdiözese Freiburg. DiCV der Erzdiözese Freiburg. Freiburg.
- OELSCHLÄGEL, DIETER; (2007): Lebenswelt oder Gemeinwesen? Anstöße zur Weiterentwicklung der Theorie-Diskussion in der Gemeinwesenarbeit. Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Juventa Verlag. Weinheim und München: 41-48.
- OELSCHLÄGEL, DIETER; (2007): Strategiediskussionen in der Sozialen Arbeit und das Arbeitsprinzip der Gemeinwesenarbeit. Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Juventa Verlag. Weinheim und München: 57-78.
- OELSCHLÄGEL, DIETER; (2007): Aktuelle Entwicklungen in der Gemeinwesenarbeit mit besonderer Berücksichtigung der neuen Bundesländer. Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Juventa Verlag. Weinheim und München: 99-128.
- OELSCHLÄGEL, DIETER; (2007): Bildung als Antwort auf die soziale Frage. Aspekte des Bildungsbegriffs in der Gemeinwesenarbeit. Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Juventa Verlag. Weinheim und München: 149-162.
- OELSCHLÄGEL, DIETER; (2007): Zur Aktivierung bürgerschaftlichen Engagements im Rahmen von Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung. Einige Anmerkungen aus dem Blickwinkel der Gemeinwesenarbeit. Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Juventa Verlag. Weinheim und München: 191-208.
- OELSCHLÄGEL, DIETER; (2007): Soziokulturelle Gemeinwesenarbeit. Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Juventa Verlag. Weinheim und München: 237-246.
- OSWALD, MARIE-LUISE & MÜLLER, HORST-MANFRED (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Klett-Cotta. Stuttgart
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES, E.V. (1984): Einführung in das Thema "Alphabetisierung mit Sinti und Roma". *Adressaten in der Alphabetisierung* Jg. 84 (5): 47 f.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES, E.V. (1984): Zur Bestimmung der Zielgruppe Analphabeten. *Adressaten in der Alphabetisierung* Jg. 84 (5): 19-23.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES, E.V. DVV, PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES (1985): Adressaten in der Alphabetisierung, Spracherfahrung und Gespräch über

Lernen. Frankfurt am Main

- PROJEKT NETZWERKE IM STADTTEIL (2005): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts - Perspektiven für Soziale Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden
- REUPOLD, ANDREA & TIPPELT, RUDOLF; NUISSL, EKKEHARD (Hrsg.) (2006): Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung. Regionale Bildungsnetze. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld: 180-201.
- RIEGE, MARLO & SCHUBERT, HERBERT; RIEGE, MARLO (Hrsg.) (2005): Zur Analyse sozialer Räume - Ein interdisziplinärer Integrationsversuch. Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden: 7-68.
- RIEGE, MARLO *ET AL.* RIEGE, MARLO (Hrsg.) (2005): Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden
- ROTHER, NINA (2008): Das Integrationspanel: Ergebnisse zur Intergration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses. Working Paper Nr. 19. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg
- ROTHER, NINA (2010): Das Integrationspanel: Ergebnisse zur Intergration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses. Working Paper Nr. 29. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg
- RÖTTGER, BERND & WISSEN, MARKUS; KESSL, FABIAN (Hrsg.) (2005): (Re)Regulationen des Lokalen. Handbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: 207-226.
- SCHNEIDER, JOHANNA, GINTZEL, ULLRICH, *et al.*; SCHNEIDER, JOHANNA (Hrsg.) (2008): Lokale Bündnisse Alphabetisierung. Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Waxmann Verlag. Münster/ New York / München / Berlin: 99-112.
- SCHRAPPER, CHRISTIAN (1995): Vom Plan zur Planung. Über den Zusammenhang von Hilfeplan im Einzelfall und Sozialplanung im Gemeinwesen. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 5: 109.
- SCHUBERT, HERBERT *ET AL.* SCHUBERT, HERBERT (2005): Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- SCHUBERT, HERBERT *ET AL.* SCHUBERT, HERBERT (2005): Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- SCHUBERT, HERBERT *ET AL.* SCHUBERT, HERBERT (HRSG.) (2005): Sozialmanagement: Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- SCHUBERT, HERBERT; FRANZEN, DOMENIK (2001): Dokumentation Infrastruktur und Sozialraumorientierung. . Köln
- SCHUBERT, HERBERT; NÜS, SANDRA,(2005): Projektmanagement in der sozialen Arbeit. Abschlussbericht des Forschungsprojekts "Sozialpädagogische Projekte und soziale Stadtteilentwicklung - Fachliche Standards und Wirkungen am Beispiel des Kölner Stadtteils Kalk.". Köln.
- SCHÜTZ, ALFRED & LUCKMANN, THOMAS (2003): Strukturen der Lebenswelt. UVK Verlagsgesellschaft mbh. Konstanz
- SCHWÄNKE, ULF (1987): "Elementarbildung" und berufliche Bildung - eine Standortbestimmung. *Elementarbildung* (3): 7-9.
- SPIECKERMANN, HOLGER (2001): Stadtteil- und Quartiermanagement. Sozialräume, Handlungsansätze und Arbeitsformen. Forschungsprojekt "Integriertes Stadtteilmanagement" Arbeitspapier 1. Köln
- SPIECKERMANN, HOLGER; RIEGE, MARLO (Hrsg.) (2005): Konstruktion sozialer Räume durch Netzwerke. Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden: 313-326.
- SPRINGER, WERNER (2000): Soziale Dienste: vom Fall zum Feld soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. Ed. Sigma. Berlin
- STADT KÖLN (2009): Lebenswerte Veedel-Bürger- und Sozialraumorientierung in Köln. Gute Beispiele aus der Praxis.,
- STADT KÖLN (2010): Das Rahmenkonzept der Stadt Köln: „Sozialraumorientierte Hilfsangebote in Köln“ [http://www.stadt-koeln.de/kind\\_jugend\\_familie/artikel/08884/index.html](http://www.stadt-koeln.de/kind_jugend_familie/artikel/08884/index.html)
- STANG, RICHARD *ET AL.* STANG, RICHARD (Hrsg.) (2006): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld
- STROEX, GERT (1987): Bemerkungen zu einem Versuch, Lernprobleme systematisch zu erfassen. *Lernprobleme Lernberatung* (4): 15 f.

- STRZELEWICZ, WILLY, RAAPKE, HANS-DIETRICH, *et al.* (1996): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Enke-Verlag. Göttingen
- TIPPELT, RUDOLF, REICH, JUTTA, *et al.* (2004): Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus
- TIPPELT, RUDOLF & REICH-CLASSEN, JUTTA (2010): Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung. *Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 10 (Zielgruppen in der Erwachsenenbildung).
- TRÖSTER, MONIKA (2008): Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. *alphabund. Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. Projekte*. (68): 11 f.
- TRÖSTER, MONIKA (2008): Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung. *alphabund. Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. Projekte*. (68): 16 f.
- UNESCO (1990): Glossar zu den Begriffen der Alphabetisierung. Genf
- VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES, PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN (1986): Basic Education (Alphabetisierung und Elementarbildung). *Medienkampagne Jugendliche Beratung* (1): 11.
- WEGNER, MONIKA & NOTTEBAUM-BRÜCK, CARMEN (1991): Alphabetisierung im Kölner Kooperationsmodell. Kursangebote, Teilnehmerstruktur und Wirksamkeit. Köln
- WEISHAUP, HORST; MEISEL, KLAUS (1996): Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. Alphabetisierung/ Elementarbildung. Stand und Perspektiven. DIE. Frankfurt am Main, 7: 34-58.
- WILBERG,(2002): Paradiesisches Widerstandsnest. StadtRevue. Köln, StadtRevue Verlag GmbH.
- WOLTER, BARBARA (1987): Kursabbruch - Erfahrungen und Konsequenzen. *Lernprobleme Lernberatung* (4): 13 f.
- WÜST, THOMAS; ALISCH, MONIKA (Hrsg.) (2008): Faktoren und Aspekte sozialräumlicher Entwicklungsprozesse. Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Verlag Barbara Budrich. Opladen und Farmington Hills: 39-60.
- YILDIZ, EROL; KARPE, HELMUT (Hrsg.) (2001): Das Leben in der Stadtgesellschaft am Beispiel Köln-Ehrenfeld. Urbane Quartiere zwischen Zerfall und Erneuerung. Forschungsstelle für interkulturelle Studien / Edition der Andere Buchladen. Köln: 15-42.

---

## 7 Erfolgte und geplante Veröffentlichungen und Veranstaltungen

---

### a) Veröffentlichungen

1. Lernort Leben (Alpha-Forum)
2. Hessische Blätter für Volksbildung 3/2010
3. Böhlau-Verlag( Arbeitstitel: Räume und Muster der Grundbildung, geplanter Erscheinungszeitpunkt Frühjahr 2012)
4. Alfabund Kleine Reihe
5. Report-Zeitschrift des DIE zum Thema Alphabetisierung (2011)
6. Wiki Alfabund

### b) Veranstaltungen:

1. Kölner Bündnis für Alphabetisierung
2. ARGE-Schulungen Köln und Trier
3. Präsentation der Ergebnisse auf der Abschlusskonferenz PAGES
4. Präsentation der Ergebnisse beim Apfel- Symposium Dresden
5. Präsentation der Ergebnisse bei Fachtagung Alphabetisierung
6. Präsentation auf Fachgruppen
7. Vortrag auf der Didacta
8. Präsentationen der Ergebnisse in den Alphabetisierungskursen/Diskussion mit den ehemaligen Interviewpartnern

Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

