BAG ÖRT
Bundesarbeitsgemeinschaft
örtlich regionaler Träger der
Jugendsozialarbeit

Expertise

Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe

Vorwort

Praxiserfahrene Träger der Jugendsozialarbeit berichten immer wieder von auffällig vielen jungen Menschen, bei denen sie im Verlauf der Durchführung von (Aus-) Bildungsmaßnahmen erhebliche Schriftsprachdefizite bemerken. Sie vermuten, dass diese jungen Menschen von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Die diesbezüglichen Erfahrungen und Nöte in der Praxis der Jugendberufshilfe bzw. in den niedrigschwelligen Maßnahmen der arbeitsweltorientierten Jugendsozialarbeit konnten bislang nicht auf einer gesicherten Datenbasis diskutiert werden. Aus diesem Grunde war es bisher auch nicht möglich, eventuell notwendige Konsequenzen für eine strukturierte Abhilfe des Phänomens zu schaffen.

Zur wissenschaftlichen Abklärung der Vermutungen hat die BAG ÖRT beim Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH (apfe Institut) eine Expertise in Auftrag gegeben. Auf Grundlage der im Rahmen der Expertise erhobenen Stichproben in den untersuchten Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, können insgesamt 34 Prozent der Teilnehmenden dem funktionalen Analphabetismus zugeordnet werden. Dies sind mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsdurchschnitt (14,5 Prozent). Unsere Vermutung, dass eine relativ große Gruppe der Jugendlichen in Maßnahmen der Jugendberufshilfe von funktionalem Analphabetismus betroffen ist, hat sich also bestätigt.

Die BAG ÖRT möchte mit den Ergebnissen der Expertise auf ein dringendes – bildungspolitisch zu lösendes – Problem aufmerksam machen. Wir sehen Möglichkeiten, betroffene junge Menschen in Einrichtungen der Jugendsozialarbeit zu alphabetisieren. Für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben wäre das ein wichtiger Beitrag. Bei allen Überlegungen müssen übergreifende Lebensperspektiven der jungen Menschen ebenso betrachtet werden, wie die Situation der PädagogInnen in den Maßnahmen der beruflichen (Aus-) Bildung.

Die Ergebnisse der vorliegenden Expertise ebnen den Weg für eine aktive Bearbeitung der Problematik des funktionalen Analphabetismus im Rahmen der Jugendsozialarbeit. Konkrete Veränderungsprozesse sind jetzt schnellstmöglich zu gestalten. Prävention wäre ein weiterer folgerichtiger Schritt, um funktionalen Analphabetismus zukünftig so gering wie möglich zu halten.

Wir wünschen den geneigten LeserInnen eine aufschlussreiche Lektüre.

Dr. Frank Elster
Vorsitzender

1 Vorbemerkungen

In der vorliegenden Expertise werden die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Analyse präsentiert. Grundlegend sind dabei die Aspekte der vertraglichen Vereinbarungen; ergänzt werden sie durch einige weiterführende Hinweise, die sich im Forschungsprozess gezeigt haben und u.E. hilfreich für die Weiterarbeit der BAG ÖRT sein könnten.

An dieser Stelle möchten wir uns bedanken für die sehr gute Zusammenarbeit mit der BAG ÖRT und mit den Trägern der drei Standorte, an denen wir die Untersuchung durchgeführt haben. Unser besonderer Dank gilt den Jugendlichen, die sich aufgeschlossen und engagiert an der Befragung und den Gesprächen, sowohl im offiziellen als auch im inoffiziellen Rahmen, beteiligt haben. Ohne deren Bereitwilligkeit, ihre Erfahrungen und ihr Wissen mit uns zu teilen, wäre es nicht möglich gewesen, die Erkenntnisse zu gewinnen.

ehs zentrum

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung
an der ehs Dresden gGmbH

Expertise

Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe

Bundesarbeitsgemeinschaft Örtliche Träger der Jugendsozialarbeit

Johanna Schneider
Prof. Dr. Harald Wagner
Charlotte Gneuss

in Kooperation mit:
Dr. Wibke Riekmann, Universität Hamburg
Dr. Jenny Wagner, Humboldt Universität Berlin, Leibniz Institut für Bildungsforschung Kiel

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung
an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH
Dürerstr. 25
01307 Dresden
Tel.: 0351-4690241
Johanna Schneider, E-Mail: johanna.schneider@ehs-dresden.de; Tel.: 0351-4690268
Prof. Dr. Harald Wagner, E-Mail: harald.wagner@ehs-dresden.de; Tel.: 0351-4690276
Dresden, den 30.03.2015

2 Aufgabenstellung und Aufbau der Expertise

Die Zielstellung der vorliegenden Expertise orientiert sich an den vom Auftraggeber formulierten Problemlagen und den Aufgabenformulierungen. In kondensierter Form können diese für den Forschungsprozess folgendermaßen formuliert werden:

Trotz spezifischer Eignungsanalysen im Vorfeld von Maßnahmen (BvB nach §§ 51 und 53 SGB III, bzw. BaE nach § 76 SGB III) werden im Verlauf der Durchführung der Maßnahmen Defizite im Bereich der Schriftsprache bemerkt. Dies erfolgt im alltäglichen Ablauf, beruht aber nicht auf systematischen Forschungsergebnissen.

Ziel der Expertise sollte es darum sein, anhand von zwei Aufgabenkomplexen Analysen und Empfehlungen zu erarbeiten:

1. wissenschaftlich gesichert zu erkunden, in welchem Ausmaß „Funktionaler Analphabetismus“ auftritt und welche Spezifika in Bezug auf die Jugendlichen identifiziert werden können,
2. Handlungsempfehlungen zur Weiterbearbeitung des Phänomens in der Jugendberufshilfe zu geben.

In der vorliegenden Expertise werden in Kapitel 3 die allgemeinen Grundlagen der Forschung zum Ausmaß des „Funktionalen Analphabetismus“ und zu Spezifika Jugendlicher im Übergang Schule-Beruf vorgestellt. In Kapitel 4 wird der relevante Forschungstand zum Zusammenhang von Persönlichkeit, sozialer Einbindung, Motivation und Lernerfolg skizziert. Forschungsstrategie und Durchführung der Forschung werden in Kapitel 5 beschrieben und begründet. Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 6 detailliert vorgetragen und interpretiert. Das abschließende Kapitel 7 bietet eine Zusammenfassung der Handlungsempfehlungen relational zu den Ergebnissen aus Kapitel 6; dort wird auch die Belastbarkeit der Ergebnisse diskutiert und es wird ein Ausblick zu weiteren Forschungsaktivitäten abgeleitet.

3 Begriffsbestimmungen und aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel werden die für die vorliegende Expertise relevanten Begriffsklärungen zum „Funktionalen Analphabetismus“ und Hinweise zum Forschungsstand in diesem Feld dargelegt. Damit soll eine theoretische Rahmung erreicht werden, in der die gewonnenen Ergebnisse und Empfehlungen konzise verankert sind.

3.1 Allgemeine Erkenntnisse zum funktionalen Analphabetismus

Beim funktionalen Analphabetismus handelt es sich um eine Konstruktion. Sie folgt Prämissen, die sich grundlegend aus der Definition der UNESCO aus dem Jahre 1962 ergeben. Dort heißt es,

„funktionale Analphabeten sind ‚Menschen, die nicht hinreichend in der Lage sind, (1) an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen und Schreiben erforderlich sind, sich zu beteiligen und (2) dies für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nutzen können“. (nach UNESCO 1962).

Die Begriffsbestimmung verweist auf Beschränkungen der Interaktionsfähigkeit im jeweiligen sozialen Bezugsfeld und auf Einschränkungen der Persönlichkeitsentwicklung bzw. der Entwicklung der relevanten sozialen Gruppe, insofern sie jeweils mit Schriftsprache verbunden sind. Die Kategorie „Funktionaler Analphabet“ ist historisch einzuordnen. Ihr Entstehen ist lange nach dem Auftauchen der Schriftsprache (vgl. Haarmann 1990) anzusiedeln, denn es ist offenbar an die Existenz funktional gegliederter Gesellschaften gebunden. Erst hier stellt die Beherrschung der Schriftsprache grund-

sätzlich aller Mitglieder eine Existenzbedingung von Gesellschaften dar, denn diese führen ihre Kommunikation primär zunehmend schriftsprachgebunden durch. In den sich daran anschließenden Bemühungen, allen Menschen den Zugang zu den notwendigen Schriftsprachkompetenzen zu ermöglichen, hat sich eine Leistungsbewertung bzw. Normierung eingebürgert. Die dabei zur Anwendung gebrachte Norm als gesellschaftliche Mindestanforderung kann sich sowohl an der Normalverteilung einer Fähigkeit in der Bevölkerung orientieren (Grotlüschen/Riekmann 2012), als auch an gesellschaftlichen Normierungsprozessen, wie sie in diesem Fall das Erziehungssystem der Gesellschaft vorgibt (vgl. Wagner/Schneider 2008). In beiden Fällen wird eine Definitionsgrenze gezogen, die in ihrer Festlegung wiederum verstärkend auf ihre bereits vorher normierende Kraft zurückstrahlt. Gleichermaßen wird deutlich, dass diese Grenze ein Kontinuum darstellt und sich wandelt. Dies geschieht zuallererst im Zeitverlauf, greift aber auch über bisherige geographische, kulturelle oder soziale Barrieren hinweg. So galt es bis in die Mitte der siebziger Jahre als weitgehend unwahrscheinlich, dass es in Deutschland noch funktionale Analphabeten geben könnte. Denn seit im Deutschen Reichsheer 1912 eine Umfrage („Erhebung zum Analphabetismus in Deutschland“) durchgeführt worden war und die Ergebnisse auf eine Analphabetenrate von nur 0,01-0,02% der Bevölkerung kam, war man überzeugt, dass mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht das Problem des Analphabetismus in Deutschland grundsätzlich gelöst sei (vgl. Börner 2002: 163).[1] Angesichts gegenwärtiger Normenvorgaben und empirischer Studien (Döbert/ Hubertus 2000; QECD 2013, 1995; Artelt et al. 2002, 2001 Grotlüschen/Riekmann 2012, 2011) wird das Problem wieder als virulent eingeschätzt.

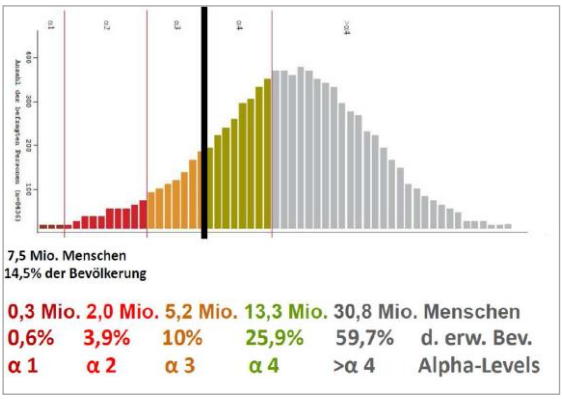


Abbildung 3-1: Veranschaulichung der Literalitätsstufen (Alphalevel) in der Bevölkerung (Grotlüschen/Riekmann 2011)

Es wird von insgesamt 7,5 Mill. Funktionale Analphabeten (14,5 % der erwachsenen Bevölkerung) ausgegangen, die sich unterster Schriftsprachlevels zuordnen lassen (Level-One Studie Grotlüschen/Riekmann 2011)[2] (vgl. Abb. 0-1). Personen, die nur das Level 1 oder 2 erreichen (betrifft ca. 2,3 Millionen Menschen; 4,5 % der erwachsenen Bevölkerung), werden als "Analphabeten im engeren Sinn" bezeichnet.

Ein Vergleich dieser erstmals in Deutschland durchgeführten repräsentativen Umfrage mit den bisher üblichen Zielgruppenanalysen in Volkshochschulkursen (vgl. Alpha-Panel, Rosenbladt 2011, 2012) zeigt, dass funktionaler Analphabetismus nicht in jedem Fall mit Einschränkungen und Exklusionserfahrungen in Zusammenhang gebracht werden kann. Je ausgeprägter jedoch die Schriftsprachschwierigkeiten sind, umso häufiger treten Problemkonstellationen auf, die für den funktionalen Analphabetismus als typisch gelten: fehlende Schulabschlüsse, Ausbil-

[1] Wenngleich die Belastbarkeit der Daten grundsätzlich in Frage gestellt werden muss, kann zumindest als gesichert gelten, dass damals eine wesentlich niedrigere Grenze zur Messung herangezogen wurde.

[2] Level 3: gravierende Schwierigkeiten, Scheitern auf der Textebene im Lesen und Schreiben -"funktionale Analphabeten"; Level 2: hochgradige Schwierigkeiten, Scheitern auf der Satzebene, wobei das Lesen und Schreiben einzelner Wörter möglich ist; Level 1: extreme Schwierigkeiten, Scheitern auf der Wortebene. (Grotlüschen/ Riekmann 2011, Rosenbladt 2012)

Die Untersuchungspopulation der level-one-Studie umfasste die in Deutschland wohnende Bevölkerung, die dem deutschsprachigen Interview folgen konnten (Grotlüschen/Riekmann 2011a:41). Dies bedeutet, dass auch Personen mit Migrationshintergrund einbezogen wurden, die das deutsche Schulsystem nicht durchlaufen hatten, aber zum Zeitpunkt der Untersuchung in Deutschland lebten

dungslosigkeit, gesundheitliche Beeinträchtigungen und psychische Belastungen (Bindl/Schroeder/Thielen 2011:17; Klaus/Lohr/Vogel 2011). Klaus/Lohr/Vogel (2011) ergänzen hier, dass trotz unterschiedlicher Lebensverläufe und Lernerfahrungen von funktionalen Analphabeten die Ausprägung eines negativen Selbstbildes und geringes Selbstbewusstseins hoch ist.[3]

3.2 Spezifische Kenntnisse zur Situation Jugendlicher (BvB, BaE, arbeitsweltbezogene Jugendhilfe)

Aus eigener Forschung (Schneider/Gintzel/ Wagner 2008, PASS alpha 2005, 2006) und im Rahmen des neueren Diskurses können einige vorsichtige Befunde zur Situation im Übergang von Schule und Beruf abgeleitet werden.

Forschungen zur Größenordnung waren explorativ und exemplarisch angelegt. Auf der Basis von Lesetestverfahren (Küspert/Schneider 1998) wurde für die Hauptschule ein Anteil von ca. 15 % und für den untersuchten Ausschnitt der Berufsvorbereitung ein Anteil zwischen 30 bis sogar 40 % gemessen (PASS alpha 2006:19). Diese Daten sind nicht repräsentativ – deuten jedoch die Tendenz an. Ausbildungseinrichtungen sprachen häufig von mindestens einer Person in ihren Maßnahmen, bei der das Problem gesehen wird (PASS alpha 2006:44). Im engeren Sinne wurde von Dorschky und Hein (vgl. dies. 2012) eine empirische Untersuchung an drei Standorten in Deutschland durchgeführt. Die Erhebungsverfahren waren durchgängig qualitativ und auf die Expert_innensicht fixiert (ebd., S 181ff).

Die Befunde zeigen die Schwierigkeiten der Alphabetisierung in diesem Kontext. Sie beruhen letztlich auf den motivationalen Besonderheiten, die nach Meinung der Autor_innen kontextspezifisch sind (vgl. ebd. S. 203ff). Dennoch wird durchaus die Möglichkeit gesehen, auch mit Jugendlichen in den untersuchten Maßnahmen (damals das BVJ) erfolgreich Alphabetisierung zu betreiben. Dies könne aber nur gelingen, wenn die übergreifenden Lebensperspektiven der Jugendlichen genauso beachtet werden, wie die pädagogische Situation der Lehrenden in diesen Maßnahmen.

Aus anderen, weiter fokussierten Befunden, können wiederum quantitative Einschätzungen gewonnen werden. So zeigt die leo. Level-One Studie dass bei Menschen ohne Schulabschluss – dies betrifft dezidiert die jungen Menschen in berufsvorbereitenden Maßnahmen - bzw. mit „unterer Bildung“ ein signifikant erhöhter Anteil von Funktionalem Analphabetismus besteht (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011:9). Damit sind allerdings nur erste Wahrscheinlichkeiten belegt, die konkreten Analysen sollten sowohl über Sekundäranalysen als auch über vertiefende Untersuchungen innerhalb der Forschungsphase zur vorliegenden Expertise erlangt werden.

3.3 Erwachsenenalphabetisierung und Ansätze in der Jugendberufshilfe

Es kann davon ausgegangen werden, dass in den letzten Jahren verschiedene Ansätze entwickelt wurden, um auch im Bereich der Arbeit mit jungen Menschen und in den betreffenden Systemen dem Analphabetismus zu begegnen (vgl. die Förderschwerpunkte zur Erforschung des Funktionalen Analphabetismus des BMBF). Diese Ansätze beruhen zumeist auf der Thematisierung durch die Erwachsenenbildung und ihrer Träger (Volkshochschulen, freie Bildungsträger).

Eine spezifische Aufgabenbegründung und konzeptionelle Überlegungen vor dem Hintergrund des sozialpädagogischen Auftrages der Jugendsozialarbeit ist jedoch (noch) nicht erkennbar (vgl. Pass alpha 2006:43f; Schneider 2008).

[3] Zur Differenzierung und Typisierung von TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen liegen weitere Studien vor. Drucks/Bauer/Hastaoglu (2011) erstellen eine Idealtypologie nach ökonomischem Kapital und weiteren Einflussfaktoren: Migration, Gesundheit, schulische Diskriminierungserfahrungen, geschlechtliche Diskriminierungserfahrungen auf.

Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit hat es die Jugendberufshilfe mit der Verknüpfung verschiedener Politik- und Förderbereichen – Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik (vgl. die gesetzlichen Förderdefinitionen in SGB II, III, § 13 SGB VIII, BMFSFJ 2005; Bundesjugendkuratorium 2004; Fülbier 2001) – zu tun.

Bei der Analyse der Programme und Expertenaussagen konnten wir bereits 2006 feststellen, dass die Situation des funktionalen Analphabetismus zwar gesetzlich und programmatisch im weitesten Sinne berücksichtigt ist, verschiedene Deutungsmuster bei den Fachkräften entwickelt werden und ein Handlungsbedarf teilweise dringend formuliert wurde (Gintzel 2008a:73).

Auf der Verantwortungsebene ist die Rolle von Alphabetisierung und Grundbildung jedoch häufig anderen Prioritäten untergeordnet bearbeitet. Sehr vereinzelt konnte festgestellt werden, dass Schriftsprachthemen in berufsorientierten Schulverweigererprojekten aufgenommen wurden (PASS alpha 2006).

Die spezifische Bearbeitung des Problems im Rahmen der Jugendberufshilfe findet sich in Nischen.

Zu den Best-Practice-Beispielen zählen hier Ansätze, die ein individualisiertes und vor allem computergestütztes Lernen mit spezieller Lernbegleitung favorisieren (vgl. Schulte-Hyytiäinen, 2010), lebensweltorientierte Ansätze (Meese/Schwarz 2009) und Formen der Lernberatung, Diagnostik in Zusammenhang von beruflicher Bildung und Förderung (Klein/Zisenis 2011; Dorschky 2011; Drubig/ Zisenis 2010). Im Sinne des lebensweltlich orientierten Lernen und Lehrens wird der Aspekt einer sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit (Schneider 2012; Schneider/Wagner 2011; Schneider 2008) aufgenommen.

Die Bestrebungen der zweiten Förderphase im Schwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“ zielen im Allgemeinen auf die Erweiterung und Differenzierung von Ansätzen in der Arbeitswelt. Sie sparen jedoch aufgrund strukturpolitischer Regelungen den schulischen Bereich des Übergangssystems, mit dem wir es hier zu tun haben, aus.

4 Forschungsperspektiven - Persönlichkeit, soziale Einbindung, Lernerfolg

Dieses Kapitel dient der Aufgabe, theoretische Hinweise zur Erklärung des Lernerfolgs im Verhältnis zu Persönlichkeitsmerkmalen und der sozialen Einbindung zu geben. Dieser Aspekt geht über die direkten Anforderungen der Expertise nur scheinbar hinaus, denn u.E. können auf diesem Wege wesentliche Hinweise für erfolgversprechende Strategien/Interventionen abgeleitet werden. Somit wird neben die Analyse zur Ausmaßbeschreibung des Funktionalen Analphabetismus eine Analyse hinzugenommen, um „wissenschaftlich gesichert zu erkunden, […] welche Spezifika in Bezug auf die Jugendlichen identifiziert werden können“ (vgl. Kapitel 2), um empirisch abgesicherte Empfehlungen ableiten zu können. Neben Hinweisen zur Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und der sozialen Einbindung für Motivation und Lernerfolg soll gleichermaßen ein Hinweis auf die dabei gewählte Forschungsperspektive gegeben werden.

4.1 Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und sozialer Einbindung für den Lernerfolg

Es scheint sowohl hinsichtlich der Datenlage als auch der weiterführenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen angebracht, analytisch zwischen sozialer Einbindung und Persönlichkeitsmerkmalen zu unterscheiden. Gleichwohl kann schon hier darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine hohe Interdependenz zwischen beiden besteht. Im Folgenden soll durch die Präsentation beiden Faktoren Beachtung geschenkt werden.

In Anerkennung der Bedeutsamkeit des Lernens für eine gelingende Berufslaufbahn und Lebensführung in den modernen Wissensgesellschaften wurden in den Erziehungswissenschaften zunehmend Faktoren betrachtet, die über das Zentrum des pädagogischen Prozesses hinaus führen. So sind in letzter Zeit (Spengler et al. 2013) auch Analysen zum Zusammenhang von Lernerfolg und Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter durchgeführt worden. Hier zeigt sich insbesondere, dass die beiden Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit und Offenheit mit einem größeren Lernerfolg einhergehen (ebd. S. 621). Zugleich wurde festgestellt, dass diese Korrelationen mit zunehmenden Alter immer stabiler werden (ebd. S. 622).

In Studien zur Selbstwertentwicklung unter Jugendlichen wurde zudem festgestellt, dass unter spezifischen Lern- und Sozialisationssettings die positive Entwicklung bzw. Reifung von Persönlichkeitsmerkmalen nachhaltig gefördert werden kann (Huttemann et al. 2014).

Neben diesen klassischen Persönlichkeitsmerkmalen haben wir noch die Frage der Attribution aufgenommen. Unter Attribution wird hier der Grad der Selbstwahrnehmung und –einschätzung hinsichtlich der Fähigkeit verstanden, das eigene Leben selbstbestimmt gestalten zu können.

Die hier zur Anwendung kommenden „Attributionstheorien beschäftigen sich mit den subjektiv wahrgenommenen Ursachen für Handlungen und Handlungsergebnisse. Personen versuchen als eine Art „naive Wissenschaftler“ aus ihnen vorliegenden Informationen Rückschlüsse auf Kausalitäten zu ziehen.“ (Pfeiffer 2000: 85) Im vorliegenden Kontext beziehen sich diese Attributionstheorien darauf, inwieweit die Probanden sich in der Lage fühlen bzw. das Gefühl haben, eigene Zielstellungen, insbesondere hinsichtlich des Lernens und der eigenen beruflichen Entwicklung, auch wirklich umsetzen zu können. Dies zeichnet sich zentral durch das Reflexionsvermögen zur eigenen Einflussnahme auf Ziele und Zielerreichungen im Kontext externaler Bedingungen aus. Eine hohe internale Attribution bedeutet, dass die Selbstwirksamkeit als stark eingeschätzt wird und somit beispielsweise Lernerfolge – aber auch Lernmisserfolge! - oder die Erreichung beruflicher Ziele vor allem von der eigenen Anstrengung abhängig gemacht werden.

Aus eigenen Untersuchungen (Wagner/Stenzel 2011; Schneider/Wagner 2011)

wurde die Erkenntnis abgeleitet, dass die Qualität der sozialen Einbindung bzw. Vernetzung ein wesentlicher Prädiktor für den Alphabetisierungsgrad einer Person darstellt.

Damit ist zugleich die Frage der Lernmotivation als spezifische Kommunikation im Interesse der sozialen Einbettung in relevante soziale Netzwerke, in berufliche Perspektiven und in die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen angesprochen. Auch der Erfolg der arbeitsmarktspezifischen Alphabetisierung stellt sich aus dieser Perspektive als interdependent zu Motivation, Unterstützung, Biografie und Lebenszielen heraus.

4.2 Ableitungen zur Forschungsstrategie

Ausgehend von den unter 4.1 angedeuteten Erkenntnissen wurde eine Erweiterung der Forschungsfrage und somit eine Modifikation der bisherigen Forschungsstrategie in Alphabetisierungskontexten Erwachsener vorgenommen. Sie besteht darin, dass nach einem möglichen Zusammenhang zwischen dem Alphabetisierungsgrad und Persönlichkeitsmerkmalen, sozialer Einbindung und Selbsteinschätzungen zum Kontroll- oder Attributionsverhalten gesucht wird.

Aus der Grundlagenforschung ist die Identifikation überdauernder Persönlichkeitsmerkmale gesichert anzunehmen. Unter dem Begriff der Big Five ist die dabei bekannteste Konzeptualisierung entwickelt worden (McCrae/Costa, 1987; im Überblick Oerter 2002). Die dort identifi-

zierten Persönlichkeitstypen sind: Extraversion, Verträglichkeit (Agreeableness), Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrung. Um diese Persönlichkeitsmerkmale valide erfassen zu können, wurde die deutsche Version des Big Five Inventory (Lang 2001) zur Anwendung gebracht. Die soziale Einbindung wurde anhand einer Netzwerkbefragung (William Burd 1984, vgl. General Social Survey USA, Jansen 2002) erhoben.
Die Selbstwahrnehmung bzw. Attribution wurde in einem Fragenkomplex zur Wahrnehmung des eigenen Einflusses auf Ereignisse, Erfolge, Zielerreichung erhoben (z.B.: „ich kann wahrmachen, was ich mir vornehme, wenn ich mich anstrenge“, vgl. auch Kapitel 5.1).

5 Forschungsdesign und –durchführung

5.1 Forschungsdesign

Wie aus den beiden vorausgehenden Kapiteln deutlich wurde, kam ein mixed Design zur Anwendung. Dieses wurde darüber hinaus in zwei Stufen zur Anwendung gebracht.

In Stufe (a) wurden die Ergebnisse der leo.- Level-One Studie in einer Sekundäranalyse auf die Zielgruppe hin spezifiziert. Auf diesem Wege können die Daten der deutschlandweiten repräsentativen Befragung direkt mit den Daten der eigenen Erhebung in Verbindung gebracht werden.

In Stufe (b) wurde ein Test mit einer Einzelbefragung verbunden. Beide wurden jeweils von einer Interviewerin vortragend durchgeführt, so dass eventuelle Lese-Rechtschreibschwächen in Bezug auf die Testanordnung keine Auswirkungen auf die Ergebnisse hatten. Die Erhebung hatte folgende fünf Hauptelemente:

(1) Die Lese-Schreib-Kompetenzen wurden mit dem internetbasierten Lese-Schreibtest der Leo-app erhoben *(https://itunes.apple.com/de/app/leo.-app/id695120989?mt=8 und http://leo-app.epb.uni-hamburg.de/android/leo.apk)*

Dieses von der Universität Hamburg entwickelte Instrument wurde auch in der Auswertung von den Kolleg_innen der Universität Hamburg übernommen.

(2) Berufsperspektiven und Attribution

(3) Netzwerkgröße / soziale Einbindung

(4) Die Big Five wurden mit der unter 4.2 erwähnten deutschen Version (Kurzversion) des Big Five Inventory erhoben

(5) Soziodemografische Daten
Die Umsetzung erfolgte in einer standardisierten Befragung, die in eine offene Herangehensweise am Anfang und am Schluss eingebettet waren. Der Ablauf gestaltete wie folgt:

- offene Eingangsfrage
- persönliche Einschätzung der Maßnahme
- Berufsperspektiven
- Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der Attribution
- Größe sozialer Netzwerke
- leo. - Level-One Test
- Persönlichkeitsmerkmale
- soziodemografische Daten

Die Gesamtdauer der Befragung betrug zirka 30 min.

5.2 Untersuchungsgruppe und Stichprobe

Die Untersuchung wurde an drei Standorten durchgeführt. Diese wurden nach den Kriterien:

(1) Ländlich vs. Städtisch
(2) Ost – West
(3) Strukturschwach vs. Strukturstark

ausgewählt.

Beteiligte Maßnahmetypen

Maßnahmetyp	Anzahl Teilnehmer_innen
Einstiegsqualifizierung	3
Berufsvorbereitung	38
Jugendmodul/ Jugendwerkstatt	10
Außerbetriebliche Ausbildung	73
Außerbetr. Ausbildung/Reha	5
Innerbetriebliche Ausbildung	3
kooperative Ausbildung	1
Praktikum	1

Insgesamt haben 134 Personen teilgenommen. Davon 42 am Standort 1, 59 am Standort 2 und 33 am Standort 3.

Die Probanden lassen sich verschiedenen Maßnahmetypen zuordnen, wie es die Abbildung 1 zeigt. Für die Auswertung haben wir lediglich eine Unterscheidung in Ausbildungsmaßnahmen und einjährigen berufsvorbereitende Maßnahmen vorgenommen.

Der kleinere Teil der Probanden nahm an einjährigen berufsvorbereitenden Maßnahmen teil (N=51), der größere Teil nahm an Ausbildungsmaßnahmen teil (N=82). Ein Praktikant hat an der Untersuchung teilgenommen.

An Standort 1 und 3 wurden alle Teilnehmenden befragt, die an den jeweiligen Tagen anwesend waren und ihr Einverständnis (bzw. das der Eltern) vorlag. An Standort 2 wurde aufgrund der Größe eine Zufallsauswahl getroffen, die lediglich die verschiedenen Maßnahmetypen berücksichtigte.

6 Darstellung der Ergebnisse

6.1 Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus

Um die Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus in dem Segment zu bestimmen, werden zunächst die Ergebnisse der Leo. - Level-One Studie (Grotlüschen/Riekmann 2012) und danach die aus der eigenen Erhebung dargestellt.

6.1.1 Berechnungen aus der Leo. –Level-One Studie in Bezug auf die Zielgruppe (Buddeberg/Riekmann/Stammer 2014

Die Darstellung basiert auf einer Sonderauswertung des Datensatzes des leo.-Level-One Studie (kurz: leo.-Studie). Die leo.-Studie lieferte 2011 erstmals verlässliche Zahlen zum Umfang des funktionalen Analphabetismus in Deutschland.

Die Studie erfasste Literalität mit den Dimensionen Lesen und Schreiben mittels Item-Response-Theorie und der Methode der Plausible Values und reiht sich methodisch somit in die Reihe internationaler Vergleichsstudien wie PISA oder PIAAC ein. Die Teilpopulation, die in der leo.-Studie und auch in diesem Beitrag mit dem Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ beschrieben wird, umfasst Personen, die maximal bis zur Ebene einfacher Sätze zu lesen und zu schreiben vermögen, aber bereits an der Ebene einfacher und kurzer zusammenhängender Texte scheitern. Der Bereich des „fehlerhaften Schreibens“ umfasst Personen, die zwar auch auf Textebene lesen und schreiben, die dabei aber auch bei einfachen und gebräuchlichen Wörtern sehr viele Fehler machen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011).

Die Stichprobengröße des leo.-Datensatzes beträgt 8.436 Personen. Einen berufsvorbereitenden Ausbildungsgang haben davon 902 Personen begon-

nen und 407 Personen haben eine Berufsvorbereitungsmaßnahme als höchsten beruflichen Bildungsabschluss. In der folgenden Tabelle müssen drei Formate berufsvorbereitender Abschlüsse unterschieden werden:

(1) Das **BVJ** ist ein einjähriger bzw. zweijähriger Bildungsgang, der die Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag auf die Anforderungen einer beruflichen Ausbildung vorbereiten soll. Der Unterricht erfolgt in Vollzeit- oder Teilzeitform. Während des BVJ kann der Hauptschulabschluss nachgeholt werden.

(2) Schüler/innen im schulischen **BGJ** erhalten eine berufsfeldbezogene Grundbildung (z. B. in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Wirtschaft und Verwaltung). Der Unterricht wird in Vollzeitform durchgeführt. Ist der Besuch erfolgreich, kann er auf die Berufsausbildung im dualen System durch eine Verkürzung der Ausbildungszeit angerechnet werden.

(3) **BFS** sind Schulen mit voller Wochenstundenzahl und mindestens einjähriger Schulbesuchsdauer, die in der Regel freiwillig nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht zur Berufsvorbereitung oder auch zur vollen Berufsausbildung ohne vorherige praktische Berufsausbildung besucht werden können. In den einzelnen Bundesländern gibt es vielfältige Formen von Berufsfachschulen mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau. An einigen Schulen wird auch Teilzeitunterricht angeboten (für alle drei Definitionen siehe: Bundesinstitut für Berufsbildung 2011).

Das BVJ entspricht in seiner Form am ehesten den außerhalb der beruflichen Schulen bereitgestellten Angeboten der Träger, die in unserer BAG ÖRT-Studie eingebunden waren. Die überbetrieblichen Ausbildungsangebote wurden in der Leo.-Level-One-Studie nicht berücksichtigt.

	Häufigkeit
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	276
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	151
Berufsfachschule, die berufliche Grundbildung vermittelt (BFS)	535
Gesamt Berufsvorbereitungsmaßnahmen	962*
Betriebliche Lehre mit Berufsschule	4569
Vorbereitungsdienst für Beamte des mittleren Dienstes	68
Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt	384
1-jährige Schule des Gesundheitswesens	37
2- oder 3-jährige Schule des Gesundheitswesens	256
Meister- oder Technikerausbildung	252
Fachschule, Fachakademie oder Berufsakademie	420
Verwaltungsfachhochschule	62
Studium an einer Fachhochschule	548
Studium an einer Universität oder entsprechender Hochschule	1248
Promotionsstudium	62
Andere, bisher nicht genannte Berufsausbildung	133
Nichts davon	1009
Keine Angabe	17
Gesamt	10027**

Tabelle 6-1 Stichprobengröße der leo-Studie nach Abschlüssen[4]

Die Literalität der Personen in der Stichprobe wird differenziert in die drei Kategorien „funktionaler Analphabetismus“, „fehlerhaftes Schreiben“ und „literalisiert“ betrachtet. Die Prozentangaben wurden ohne Kommastelle gerundet. Aus diesem Grund kommt es gelegentlich zu leichten Rundungseffekten. Von den 902 Personen, die eine Berufsvorbereitungsmaßnahme begonnen haben, kann knapp die Hälfte als „literalisiert“ gelten. In die Kategorie „funktionaler Analphabetismus“ fallen rund 19 Prozent der betreffenden Personen, ein knappes Drittel fällt in die Kategorie „fehlerhaftes Schreiben“. Zum Vergleich: Im Bevölkerungsschnitt sind rund 14 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen, 25 Prozent fallen in die Kategorie „fehlerhaftes Schreiben“.

[4] * Da einige dieser Personen mehr als eine Berufsvorbereitungsmaßnahme begonnen haben, ergibt sich eine höhere Gesamtsumme (962) als die Größe der Teilstichprobe (902).
** Durch die Mehrfachnennungen ist die Gesamtsumme aller begonnenen berufsqualifizierenden Abschlüsse (10.067) höher als die Stichprobengröße von 8.436.

		Begonnen mit einer Berufsvorbereitungsmaßnahme	
	Literalität	Häufigkeit	Prozent
Gesamt	Funktionaler Analphabetismus	174	19%
	Fehlerhaftes Schreiben	283	31%
	Literalisiert	445	49%
	Gesamt	902	100%

Tabelle 6-2 Literalität der Personen mit begonnener Berufsvorbereitungsmaßnahme

Die Verteilung der Literalitätskompetenzen in der Gruppe der Personen mit begonnener Berufsvorbereitungsmaßnahme ist fast deckungsgleich bei denjenigen 407 Personen, die eine Berufsvorbereitungsmaßnahme als höchsten beruflichen Bildungsabschluss haben (vgl. folgende Tabelle).

		Berufsvorbereitungsmaßnahme als höchsten beruflichen Bildungsabschluss	
	Literalität	Häufigkeit	Prozent
Gesamt	Funktionaler Analphabetismus	81	20%
	Fehlerhaftes Schreiben	121	30%
	Literalisiert	205	50%
	Gesamt	407	100%

Tabelle 6-3 Literalität der Personen mit einer Berufsvorbereitungsmaßnahme als höchsten beruflichen Bildungsabschluss

Bei den 1009 Personen, die auf die Frage nach dem Beginn einer beruflichen Ausbildung keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auf sich zutreffend fanden, verhält es sich im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Teilstichproben anders. Der Anteil der funktionalen Analphabeten liegt mit 36 Prozent deutlich höher. Entsprechend niedriger ist der Anteil der „literalisierten" Personen, der hier mit 37 Prozent ähnlich hoch ist wie der Anteil der funktionalen Analphabeten.

		Keine berufliche Ausbildung begonnen	
	Literalität	Häufigkeit	Prozent
Gesamt	Funktionaler Analphabetismus	361	36%
	Fehlerhaftes Schreiben	271	27%
	Literalisiert	377	37%
	Gesamt	1009	100%

Tabelle 6-4 Literalität der Personen, die auf die Frage nach dem Beginn einer beruflichen Ausbildung keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auf sich zutreffend fand („Nichts davon")

Anteil Frauen und Männer: Bei den Personen, die eine Berufsvorbereitungsmaßnahme begonnen haben, ist der Anteil der männlichen funktionalen Analphabeten nahezu doppelt so hoch wie bei den Frauen. Auch der Anteil der fehlerhaft Schreibenden ist unter den Männern höher als bei den Frauen. Die Männer und Frauen mit einer Berufsvorbereitungsmaßnahme als höchsten beruflichen Bildungsabschluss unterscheiden sich von den zuvor dargestellten Werten kaum.
Dieses Ergebnis weicht von den Ergebnissen zur Geschlechterverteilung der Gesamtstichprobe des Leo-Datensatzes ab. Hier sind Männer wie Frauen gleichermaßen von funktionalem Analphabetismus betroffen.

		Begonnen mit einer Berufsvorbereitungsmaßnahme	
Geschlecht	Literalität	Häufigkeit	Prozent
männlich	Funktionaler Analphabetismus	112	26%
	Fehlerhaftes Schreiben	147	35%
	Literalisiert	164	39%
	Gesamt	423	100%
weiblich	Funktionaler Analphabetismus	62	13%
	Fehlerhaftes Schreiben	135	28%
	Literalisiert	281	59%
	Gesamt	478	100%

Tabelle 6-5 Literalität von Personen mit begonnener Berufsvorbereitung als höchsten beruflichen Bildungsabschluss in Verbindung zum Geschlecht

Schulabschluss: Betrachtet man zunächst die Personen, die eine Berufsvorbereitungsmaßnahme begonnen haben, sind es über 50 Prozent die keinen Schulabschluss haben oder einen Schulabschluss mit dem Niveau „untere Bildung“. 34 Prozent haben einen mittleren Bildungsabschluss erreicht und 13 Prozent einen höheren Bildungsabschluss (Tabelle 6-6).

	Begonnen mit einer Berufsvorbereitungsmaßnahme	
Höchster Schulabschluss	Häufigkeit	Prozent
Kein Schulabschluss	74	8%
Untere Bildung	397	44%
Mittlere Bildung	306	34%
Höhere Bildung	119	13%
Noch Schüler/in	3	0,5%
Keine Angabe	3	0,5%
Gesamt	902	100%

Tabelle 6-6 Höchster Schulabschluss der Personen mit begonnener Berufsvorbereitungsmaßnahme

Für die folgende Betrachtung werden nur diejenigen Personen untersucht, die eine Hauptschule (oder Volksschule) besucht haben. Hierdurch ergeben sich veränderte Gesamtzahlen. Darüber hinaus entsprechen die Personen, die eine Volks- oder Hauptschule besucht und diese abgeschlossen haben, NICHT den Personen mit einem Abschluss auf dem Niveau „Untere Bildung“, zu letzteren gehören auch Personen, die zum Beispiel eine Sonder- oder Förderschule besucht haben.

Bei den 399 Personen mit einer begonnenen Berufsvorbereitungsmaßnahme, die eine Volks- oder Hauptschule besucht haben, lässt sich in der Kategorie „fehlerhaftes Schreiben“ mit 37 Prozent bei den erfolgreichen Absolventen und mit 38 Prozent bei den Abgängern ohne Abschluss kaum ein Unterschied feststellen. In der Kategorie „literalisiert“ gibt es mit 42% bei den erfolgreichen Absolventen und mit 13 Prozent bei den Abgängern ohne Abschluss deutliche Unterschiede. Andersrum verhält es sich bei den Personen, die in die Kategorie „funktionaler Analphabetismus“ fallen. Hier beträgt der Wert für die erfolgreichen Absolventen knapp 20 Prozent während er bei den Abgängern ohne Abschluss rund 50 Prozent beträgt (Tabelle 6-7).

		Begonnen mit einer Berufsvorbereitungsmaßnahme	
Hauptschulabschluss	Literalität	Häufigkeit	Prozent
Mit Volks- oder Hauptschulabschluss	Funktionaler Analphabetismus	70	21%
	Fehlerhaftes Schreiben	123	37%
	Literalisiert	137	42%
	Gesamt	330	100%
Ohne Volks- oder Hauptschulabschluss beendet	Funktionaler Analphabetismus	33	49%
	Fehlerhaftes Schreiben	26	38%
	Literalisiert	9	13%
	Gesamt	68	100%
Keine Angabe	Funktionaler Analphabetismus	0	0%
	Fehlerhaftes Schreiben	1	100%
	Literalisiert	0	0%
	Gesamt	1	100%
Gesamt	Funktionaler Analphabetismus	103	26%
	Fehlerhaftes Schreiben	150	38%
	Literalisiert	146	37%
	Gesamt	399	100%

Tabelle 6-7 Literalität der Personen mit begonnener Berufsvorbereitungsmaßnahme in Verbindung zum Besuch Hauptschule

In der Teilstichprobe der 341 Personen, die auf die Frage nach dem Beginn einer beruflichen Ausbildung keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auf sich zutreffend fanden, und die die Volks- oder Hauptschule besucht haben, lässt sich ebenfalls ein deutlicher Unterschied zwischen den erfolgreichen Absolventen und den Personen ohne Abschluss feststellen. Liegt bei ersteren (mit Hauptschulabschluss) der Anteil funktionaler Analphabeten bei einem knappen Drittel (30%), ist er bei der zweiten Gruppe (ohne Abschluss) mehr als doppelt so hoch (66%).

Migrationshintergrund: Ob jemand in der Kindheit Deutsch als erste Sprache gelernt hat, ist einer der stärksten Prädiktoren für Literalität in der deutschen Schriftsprache. Dieser Hinweis verweist auf das methodische Problem, wie im Kontext von Literalitätserhebungen mit der Frage von Mutter- und Zweitsprache umzugehen ist (vgl. Buddeberg/Riekmann 2012).

Von den 773 Personen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme begonnen haben und Deutsch als erste Sprache in der Kindheit gelernt haben, fallen 15 Prozent in die Kategorie „funktionaler Analphabetismus“ und rund 30 Prozent in die Kategorie „fehlerhaftes Schreiben“.

Bei den 129 Personen mit einer begonnen Berufsvorbereitungsmaßnahme und einer anderen Erstsprache als Deutsch sind 47 Prozent von funktionalem Analphabetismus hinsichtlich der deutschen Schriftsprache betroffen, 31 Prozent fallen in die Kategorie „fehlerhaftes Schreiben“.

		Begonnen mit einer Berufsvorbereitungsmaßnahme	
Erste gelernte Sprache in Kindheit	Literalität	Häufigkeit	Prozent
Deutsch	Funktionaler Analphabetismus	113	15%
	Fehlerhaftes Schreiben	243	31%
	Literalisiert	417	54%
	Gesamt	773	100%
Eine andere Sprache	Funktionaler Analphabetismus	61	47%
	Fehlerhaftes Schreiben	40	31%
	Literalisiert	28	22%
	Gesamt	129	100%

Tabelle 6-8: Literalität der Personen in begonnenen Berufsvorbereitungsmaßnahmen in Verbindung zur Erstsprache

Zwischenfazit

Bei den 902 Personen mit Erfahrungen aus berufsvorbereitenden Maßnahmen, die an der Leo-Studie teilgenommen haben, waren nur 276 im Berufsvorbereitungsjahr, dem Maßnahmetyp, der dem Angebotsprofil der BAG ÖRT und der Jugendsozialarbeit entspricht. Die in diesem Kapitel zusammengestellten Ergebnisse beziehen sich jedoch alle auf die Gesamtanzahl (902) von berufsvorbereitenden Maßnahmen und sind somit bedingt anwendbar für die Argumentation in der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit. Außerdem wurden die außer- bzw. überbetrieblichen (staatlich geförderten) Ausbildungsangebote in der Leo-Level-One-Studie nicht extra berücksichtigt.

Aus den Ergebnissen lassen sich somit nur Tendenzen für die Gruppe der Teilnehmenden von Berufsvorbereitungsmaßnahmen ablesen:

(1) Der Anteil der funktionalen Analphabeten liegt bei der Gruppe von Personen, die jemals eine berufsvorbereitende Maßnahme begonnen haben bei 19 Prozent und die die berufsvorbereitende Maßnahme als höchsten Abschluss haben bei 20 Prozent. Beides liegt über dem Bevölkerungsdurchschnitt (rund 14 Prozent).

(2) Interessant scheint der Blick auf eine Gruppe: Die Personen, die hinsichtlich der Frage nach dem Beginn einer beruflichen Ausbildung *keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten* auf sich zutreffend fanden, ist der Anteil der funktionalen Analphabeten mit 36 Prozent deutlich höher als in allen anderen Gruppen. Wie diese Gruppe von berufsbildenden und unterstützenden Systemen wahrgenommen wird, stellt eine offene Frage dar.

(3) In der Teilstichprobe gibt es einen deutlichen Unterschied in der Geschlechterverteilung: Es sind viel mehr Männer als Frauen betroffen. In der Gesamtstichprobe des Leo-Datensatzes sind Männer wie Frauen gleichermaßen von funktionalem Analphabetismus betroffen.

(4) Der Migrationshintergrund ist ein starker Prädiktor für funktionalen Analphabetismus. Auch in der Teilstichprobe zeigt sich, dass Menschen mit Migrationshintergrund mehr betroffen sind: Bei den 129 Personen mit einer begonnen Berufsvorbereitungsmaßnahme und einer anderen Erstsprache als Deutsch sind 47 Prozent von funktionalem Analphabetismus hinsichtlich der deutschen Schriftsprache betroffen, 15 Prozent bei

denjenigen mit Deutsch als Erstsprache.

(5) 50 % der Teilnehmenden haben keinen Schulabschluss. Von ihnen ist die Hälfte von funktionalem Analphabetismus betroffen.

In der Sekundäranalyse der leo. - Level-One Studie wurde auch die Gruppe derjenigen berücksichtigt, die für sich angab, alle der genannten Ausbildungsformen nicht besucht zu haben, also auch keine berufsvorbereitenden Angebote. Es kann hier nicht überprüft werden, welche Ausbildungsformen diese Gruppe tatsächlich besucht hat. Festzustellen ist jedoch, dass der Anteil der funktionalen Analphabeten hier höher ist als in jeder anderen Gruppe.

6.2.1 Internetbasierter Lese-Schreibtest der Leo-app

In diesem Abschnitt stellen wir nun die Ergebnisse der Studie vor, die wir im Rahmen der Expertise speziell zum Literalitätsgrad von teilnehmenden in berufsvorbereitenden Maßnahmen und in Ausbildungsmaßnahmen der Jugendsozialarbeit der BAG ÖRT durchgeführt haben.

	alle Maßnahmen	
	abs. Zahlen	in %
Alpha-Level 1	8	6 %
Alpha-Level 2	12	9 %
Alpha-Level 3	25	19 %
Alpha-Level 4	42	31 %
> Alpha - Level 4	45	33 %
Selbstaussage "schlecht"	1	1 %
kA	1	1 %
	134	100 %

Tabelle 6-9: Verteilung der Literalitätsstufen auf die Gesamtstichprobe

Tabelle 6-9 zeigt die Verteilung der Literalitätsstufen auf die Gesamtstichprobe der Studie (N=134). 6 Prozent sind dem Alpha-Level 1, 9 Prozent dem Alpha-Level 2 und 19 % sind dem Alpha-Level 3 zuzuordnen. Insgesamt sind dies 34 % der Teilnehmenden in den unteren Literalitätsstufen, die zum funktionalen Analphabetismus gezählt werden (vgl. folgende Abbildung).

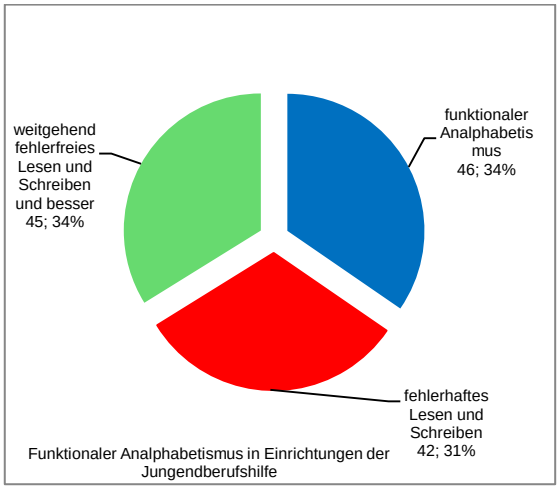


Abbildung 6-1: Literalitätsstufen alle Maßnahmeteilneher_innen

Die Expertise-Datenbasis ergibt damit einen niedrigeren Literalitätsgrad als die Leo-Daten.

Interessant ist die Differenzierung der Literalitätsgrade nach Maßnahmetypen: berufsvorbereitende Maßnahmen und geförderte Ausbildungsmaßnahmen (Förderung durch SGB II bzw. SGB VIII).

	Berufsvorbereitende Maßnahmen		geförderte Ausbildungsmaßnahmen	
	abs. Zahlen	in %	abs. Zahlen	in %
Alpha-Level 1	2	3,9	6	7,3
Alpha-Level 2	4	7,8	8	9,8
Alpha-Level 3	6	11,8	19	23,2
Alpha-Level 4	18	35,3	23	28
> Alpha-Level 4	21	41,2	24	29,3
Selbstaussage "schlecht"	0	0	1	1,2
NA	0	0	1	1,2
	51	100	82	100

Tabelle 6-10: Alpha-Level getrennt nach berufsvorbereitenden Maßnahmen und nach Ausbildungsmaßnahmen (N=133, ein Praktikant wurde hier nicht berücksichtigt)

	Berufsvorbereitende Maßnahmen		geförderte Ausbildungsmaßnahmen	
	abs. Zahlen	in %	abs. Zahlen	in %
funktionaler Analphabetismus	12	23,5	34	41,5
fehlerhaftes Lesen und Schreiben	18	35,3	22	28
weitgehend fehlerfreies Lesen und Schreiben und besser	21	41,2	25	29,3
NA	0	0	1	1,2
	51	100	82	100

Tabelle 6-11 funktionaler Analphabetismus im Vergleich Berufsvorbereitung und geförderte Ausbildung

Hier zeigt sich auf Basis unserer Daten eine große Differenz. In Ausbildungsmaßnahmen (41,5 Prozent) ist der Anteil funktionaler Analphabeten fast doppelt so hoch, wie in den berufsvorbereitenden Angeboten (23,5 Prozent).

Interpretation

Für die Stichprobe der Expertise kann gezeigt werden, dass der Literalitätsgrad niedriger ist als im Bevölkerungsdurchschnitt und damit der Anteil des funktionalen Analphabetismus höher ist.

Eine höhere Anzahl zeigt sich in allen drei unteren Alpha-Levels, die dem funktionalen Analphabetismus zugeordnet werden können: Danach ist der Anteil in den untersuchten Maßnahmen der Jugendsozialarbeit im Alpha-Level 1 bei 6 Prozent (im Bevölkerungsdurchschnitt bei 0,6 Prozent), im Alpha-Level 2 bei 9 Prozent (im Bevölkerungsdurchschnitt 3,9 Prozent) und im Alpha-Level 3 bei 19 Prozent (im Bevölkerungsdurchschnitt 10 Prozent). Insgesamt werden 34 Prozent der Teilnehmenden dem funktionalen Analphabetismus zugeordnet. Dies sind mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsdurchschnitt (14,5 Prozent).

Bemerkenswert ist bei der Unterscheidung der Maßnahmentypen in berufsvorbereitende Maßnahmen und geförderte Ausbildungsmaßnahmen, dass in den geförderten Ausbildungsmaßnahmen der Anteil von Personen mit niedrigen Literalitätskompetenzen bzw. funktionalem Analphabetismus weitaus höher ist (41,5 Prozent). Dieser Unterschied kann mit der Heterogenität der Teilnehmenden (z.B. Schulabschlüsse) in den berufsvorbereitenden Maßnahmen begründet werden. Zudem legt die Argumentation nahe, dass an den geförderten Ausbildungsmaßnahmen viele Personen teilnehmen, die aufgrund verschiedener belastender Faktoren keine Ausbildung am Ausbildungsmarkt antreten. Inwieweit das Merkmal Lesen- und Schreibenkönnen dafür direkt mit verantwortlich ist, wäre eine anzuschließende Frage.

Die Differenz zwischen den Ergebnissen aus der Sekundäranalyse und der BAG-ÖRT-Expertise ist aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Stichproben der beiden Studien vermutet.

6.2 Zu Persönlichkeit, sozialer Einbindung, Alphabetisierungsgrad bzw. Lernmotivation

Die Ergebnisse werden gesondert nach (6.3.1) der Bedeutung sozialer Einbindung (Netzwerke) und (6.3.2) der Bedeutung Persönlichkeitsmerkmale, Attribution (Kontrolle) für den Alphabetisierungsgrad bzw. Lernmotivation aufgeführt. Interpretationen und Schlussfolgerungen erfolgen sowohl in den Etappen und anschließend kumulativ.

Während die Ergebnisdarstellungen der Alphabetisierungsgrade im vorhergehenden Kapitel deskriptiv erfolgten, sind die folgenden Ergebnisse als Korrelationsmuster skizziert. Das heißt, wie stark der Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen ausgeprägt ist. Die Tabellen geben entsprechende Erklärungen mit dem Vermerk von Sternchen (*) und Pluszeichen (+).

6.2.1 Soziale Einbindung und persönliche Netzwerke

Korrelationsmuster für Analphabetismus und Persönlichkeitsmerkmalen mit allgemeinem sowie berufsbezogenem Netzwerk zeigen folgende Werte:

	Analphabetismus	Attribution	Persönlichkeit				
Netzwerk			Neuro.	Extra.	Offenh.	Gewiss.	Vertr.
Allgemein	.30*	-.15^{+}	.06	.13	.03	.00	.06
Familie	.16^{+}	.01	.08	-.01	-.01	.04	.06
Freunde	.31***	-.12	-.13	.23**	.08	-.06	.12
Kollegen	-.05	-.18*	.00	.11	.02	-.07	-.11
Ausbildung	-.02	-.08	.15	-.07	.01	.00	-.05
Soz. Päd.	.17^{+}	-.01	.22	-.04	.08	.13	.01
Hilfesystem	.02	-.14	.05	-.01	-.17^{+}	-.02	-.05
Berufsbezogen	.00	-.21*	-.02	.09	-.06	-.10	-.01
Familie	-.07	-.10	-.07	.03	.04	.03	.09
Freunde	-.04	-.14	-.07	.08	-.07	-.10	-.06
Kollegen	.00	-.17^{+}	.06	.02	.05	.05	.06
Ausbildung	.02	-.02	.14^{+}	.00	-.11	.06	.05
Soz. Päd.	.17^{+}	-.08	.24*	.03	.06	-.05	-.07

p< .05, ** *p*< .01, ***p< .001, ^{+}p< .10

Tabelle 6-12: Netzwerk in Korrelation zu Analphabetisierungsgrad, Attribution und Persönlichkeit

Die markanten Aspekte zur Charakterisierung des sozialen Netzwerkes und zum Zusammenhang mit anderen Merkmalen aus der Tabelle (Spalte 1) können in Diagrammform folgendermaßen veranschaulicht werden:

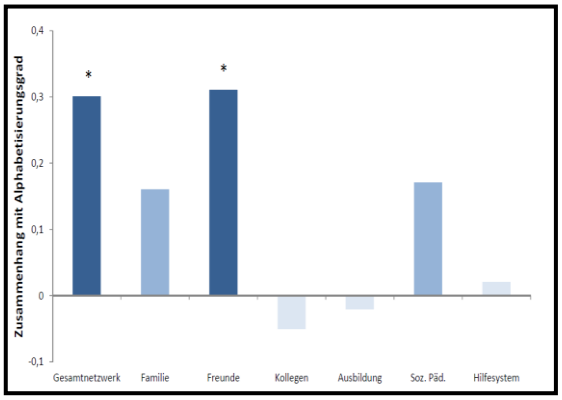


Abbildung 6-2 Zusammenhang von Alphabetisierungsgrad und sozialem Netzwerk

In Bezug auf die Netzwerke zeigt sich, dass ein höherer Alphabetisierungsgrad mit einem größeren Gesamtnetzwerk einhergeht. Personen mit höherem Alphabetisierungsgrad sind verorteter, d.h. sie verfügen über ein größeres Netzwerk und nennen vor allem mehr Freunde, mit denen sie wichtige Dinge ihres Lebens besprechen.

Komplementär dazu kann gesagt werden, dass ein geringerer Alphabetisierungsgrad mit signifikant kleineren Freundesnetzwerken einhergeht, was auf eine geringere soziale Einbindung und Verortung verweist.

6.2.2 Persönlichkeitsmerkmale, Attribution und Alphabetisierungsgrad

In Bezug auf die fünf Persönlichkeitsmerkmale zeigen sich zunächst für die Gesamtstichprobe, also alle Befragungsteilnehmer_innen, mittlere Ausprägungen oberhalb des Skalenmittelwertes. Die Jugendlichen zeigen einen mittleren Neurotizismus (bzw. emotionale Stabilität), sowie im Verhältnis gesehen etwas höhere Werte in Extraversion, Offenheit und Verträglichkeit. Besonders deutlich ist jedoch die hoch ausgeprägte Gewissenhaftigkeit.

	(An)Alphabetismus	Attribution	Neurotizismus	Extraversion	Offenheit	Gewissenhaftigkeit
(An)Alphabetismus						
Attribution	**-.18•**					
Neurotizismus	.09	-.15^{+}				
Extraversion	.04	.16^{+}	**-.22••**			
Offenheit	-.07	**.22•**	.00	**.21•**		
Gewissenhaftigkeit	-.07	**.28••**	**-.17•**	.00	**.20•**	
Verträglichkeit	-.08	.16^{+}	-.11	-.08	.12	**.31••**

Anmerkung: (An)Alph. = Alphabetisierungsgrad mit 1 = niedrigster Alphagrad und 6 = höchster Alphagrad;

* *p*< .05, ** *p*< .01, $^{+}$*p*< .10

Tabelle 6-13: Korrelationsmuster für Alphabetisierungsgrad, Attribution und Persönlichkeit

Die Tabelle verdeutlicht darüber hinaus nur einen einzelnen Zusammenhang zwischen Analphabetismus und den weiteren Variablen:

- Die negative Korrelation zwischen Analphabetismus und Attribution. Sie ist dabei vor allem überraschend in ihrer Richtung. Sie suggeriert, dass ein höherer Level von Analphabetismus mit einem höheren Grad der Attribution einhergeht.
- Zusätzlich zeigen sich keine direkten Zusammenhänge und auch nicht einmal Tendenzen in Bezug auf die weiteren Persönlichkeitsmerkmale.

Zunächst unabhängig vom Grad der Alphabetisierung zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Attribution und einigen Persönlichkeitsmerkmalen:
So geht höhere Attribution mit mehr Offenheit und mehr Gewissenhaftigkeit einher. In der Tendenz zeigt sich noch, dass höhere Attribution mit weniger Neurotizismus sowie mit mehr Extraversion und mehr Verträglichkeit zusammenzuhängen scheint.

Im Diagramm kann dies folgendermaßen veranschaulicht werden:

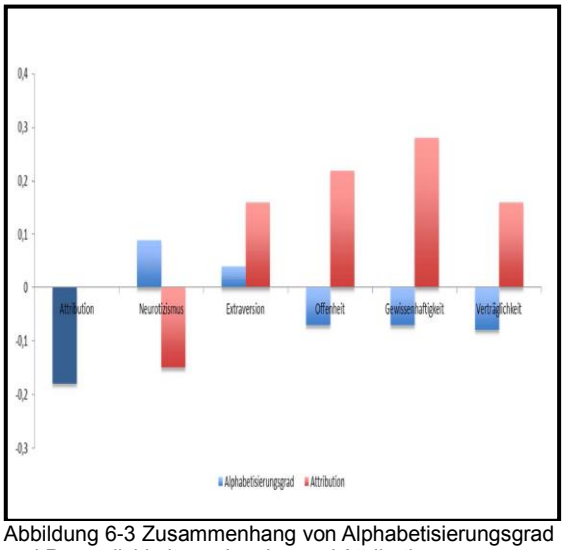


Abbildung 6-3 Zusammenhang von Alphabetisierungsgrad und Persönlichkeitsmerkmalen und Attribution

Im Diagramm sind die zwei Zusammenhänge dargestellt. Die blauen Säulen verbildlichen den Zusammenhang mit dem Alpha-Grad. Hier zeigt sich noch einmal, dass es keinen Zusammenhang zwischen Persönlichkeitstyp und Alphabetisierungsgrad gibt. Es gibt lediglich den negativen Zusammenhang zwischen Alpha-Grad und Attribution.
Die roten Säulen verweisen auf den Zusammenhang zwischen Kontrollbewertung und Persönlichkeitsmerkmalen: Es gibt einen hohen Zusammenhang zwischen Attribution und Gewissenhaftigkeit (.28**) und einen hohen Zusammenhang zwischen Attribution und Offenheit (.22*).

Interpretation

Die Attribution (als Wahrnehmung der persönlichen Wirksamkeit) ist – neben der Netzwerkgröße – das zweite Merkmal, welches mit dem Alphabetisierungsgrad korreliert und zwar negativ. Das bedeutet, dass eine hohe Selbsteinschätzung überproportional bei Personen niedriger Alpha-Level zu finden ist. Dies ist auf den ersten Blick überraschend, aber es zeigt eher eine bislang noch nicht ausdifferenzierte Reflexion zur eigenen Einflussnahme auf Ziele, Zielerreichung. Zudem wird auch in der Forschungsliteratur belegt, dass „ein Misserfolg [im Gegensatz zu Erfolg] attri-

buiert [wird als] mangelnde Anstrengung des Betreffenden, [die] zu Scham- und Schuldgefühlen führt“ (Pfeiffer 2000, S. 98). Diese Begründungen konnten wir ganz ähnlich aus den qualitativen Ergebnissen unserer Studie erkennen.

Die Personen mit hoher Attribution– also eine überproportional hohe Zahl mit niederem Alpha-Level – bewerten bei ihrer eigenen Charakterisierung Gewissenhaftigkeit und Offenheit hoch. Dies kann auf gute Persönlichkeitsvoraussetzungen zum Lernen verweisen, die bislang im Bereich Schriftsprache nicht hinlänglich abgerufen wurden.

Allgemein zeigen diese Ergebnisse und vor allem die durchschnittlichen Werte in der Persönlichkeitsbewertung, dass die Gruppe der funktionalen Analphabeten hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsstruktur gesund ist.

7 Handlungsempfehlungen, Bewertung und Ausblick

7.1 Handlungsempfehlungen

Die Handlungsempfehlungen können sinnvollerweise in Bezug auf zwei zentrale operative Ebenen hin formuliert werden. Die erste Ebene hat die organisatorische Perspektive im Blick. Auf ihr werden Entscheidungen entweder auf der Maßnahmeebene oder auf der Ebene genereller Ausrichtungen vorgenommen. Die zweite Ebene bezieht sich auf den pädagogischen Prozess im engeren Sinne. Hier können Empfehlungen in Bezug auf die Zielgruppe und das interaktive Lehr- und Lerngeschehen benannt werden.

Den differenzierten Handlungsempfehlungen kann eine Grundempfehlung vorausgeschickt werden:

Die Daten legen eine spezifische Beachtung und organisatorische Umsetzung von Alphabetisierungsinterventionen in den unten genauer bezeichneten Bereichen unbedingt nahe. Darüber hinaus erscheint es gleichermaßen geboten, die Spezifika der Personengruppen bei weiteren Maßnahmen bzw. Aktivitäten genauestens zu beachten.

Handlungsempfehlungen auf der Ebene der Organisation

(1) Maßnahmenspezifische alphabetisierungssensitive Aktivitäten: Aufgrund des Ausmaßes an Lese-Rechtschreibdefiziten in spezifischen Maßnahmen, muss dringend empfohlen werden, alpahebtisierungssensitive Aktivitäten auf Trägerebene zu konzipieren, umzusetzen und ggf. zu evaluieren.

(2) Achtsamkeit für spezifische Lernsituation und Diagnostik: In den genannten Lernsituationen sollten spezifische Prozesse oder/und Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden, um eine individuell angemessene und zuverlässige Diagnostik zu gewährleisten.

(3) Fortbildungsprogramme für alle (interessierten) Fachkräfte: Im Interesse der Realisierung der beiden zuvor genannten (und auch der nachfolgenden) Handlungsempfehlungen ist es u.E. dringend geboten, für alle Fachkräfte in den betreffenden Maßnahmen Fortbildungsprogramme zum Themenfeld der Erwachsenenalphabetisierung zu organisieren

(4) Alphabetisierungspädagogik für einige Fachkräfte: Zusätzlich zu dieser allgemeinen Fortbildung sollten bei jedem Träger einige Fachkräfte motiviert und unterstützt werden, spezifische Weiterbildungen/Studien zur Alphabetisierung zu absolvieren.

Handlungsempfehlungen auf der Ebene der pädagogischen Prozesse

Auf der Ebene der pädagogischen Prozesse werden einige zentrale Aspekte angeführt, die sowohl aus der Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit (vgl. Kapitel 3) als auch den vorliegenden Ergeb-

nisse zur dringenden Beachtung zu empfehlen sind. Die Umsetzung hinwiederum verlangt bereits die auf der organisatorischen Ebene benannten Handlungsempfehlungen:

(1) Adressabilität beachten: sichere Beziehung (zu Pädagogen; Sozialarbeitern etc.) herstellen; mit personenbezogener Wertschätzung zu einer belastungsfähigen gegenseitigen Wahrnehmung verhelfen (wird systemtheoretisch mit dem Terminus „Adresse“ beschrieben), da dies wesentlich die Lernmotivation der Jugendlichen zu unterstützen vermag;

(2) Inhaltlich/thematisch von den Relevanzen (der Lebenswelt) der Jugendlichen ausgehen: in sinnvollen Schritten voran schreiten („weil ich hier etwas für mich lerne, fürs Leben“), die offenbar gewünschte Gewissenhaftigkeit beachten („die erklären mir das in Ruhe“), was wiederum zur Offenheit für neue Lernerfahrungen verhelfen kann, denn diese ist – wie die Daten belegen – durchaus auch bei Jugendlichen mit ungenügender Lese-Schreib-Kompetenz angelegt!);

(3) Zielgruppenspezifische Anregung zur Selbstreferenz über Feedback: Über individuelle Reckmeldungen (konkrete Adressabilität) den Jugendlichen zu einer realitätsnahen und individuell ausdifferenzierten Reflexionsfähigkeit verhelfen; d.h. die Selbstwahrnehmung anzuregen, die wiederum nur selbst angeeignet werden kann;

(4) Nutzen von Netzwerken erleben: Die Daten deuten auf einen gewissen Alleingang vieler Jugendlichen hin: „ich sprech dann mit niemanden drüber, ich muss das selber für mich klären“. Der Austausch zu Lebensfragen, Zielen, Problemen ist kein vertrauter sozialer Modus. In den Maßnahmen könnte dies in der Beratung oder in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit aufgenommen und in Teilen eingeübt und reflektiert werden.

7.2 Bewertung und Ausblick

Die Ergebnisse fügen sich in den Rahmen der Forschung zum Funktionalen Analphabetismus in Deutschland ein, bieten aber darüber hinaus zielgruppengenauere Daten. Diese sind z.T. durchaus überraschend hinsichtlich der Ausprägung in spezifischen Subgruppen. Interessanterweise werden diese durch die Zugehörigkeit zu Maßnahmen („geförderte Ausbildungsmaßnahmen“) induziert. Auf dieser Grundlage kann der erste Problemkreis als statistisch völlig abgesichert eingeschätzt werden, wobei durchaus regionale Unterschiede zu konstatieren sind. Aber auch dies kann aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie nachgewiesen werden.

In Bezug auf die soziale Einbindung sind die hier vorgelegten Befunde gleichfalls valide und signifikant. Somit bieten sie eine sichere Grundlage für weitere Programme bzw. Interventionen.

Der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Lernerfolg zeigt erste sehr interessante Tendenzen. Diese müssten aber in direkte Lehr- und Lernsettings eingebunden und erweitert werden, da sie innerhalb der vorliegenden Studie an statistische Grenzen kommen.

Die Wirksamkeit der Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsmaßnahmen der Träger der BAG ÖRT in Bezug auf die hier identifizierte große Gruppe Jugendlicher mit niedrigem Alphabetisierungsgrad könnte unterstützt werden, wenn die oben angeführten Empfehlungen umgesetzt werden könnten. Dafür ist es geboten, Fachkräfte entsprechend aus- bzw. weiterzubilden und passende Konzepte für diesen Bereich zu entwickeln und zu erproben. Diese liegen bisher nicht vor. Daher wäre es dringend geboten, im Rahmen spezifisch konzipierter pädagogischer Programme eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation einzubeziehen. Hier könnten insbesondere durch ethnographische Beobachtungen in realen Lernsituationen ergänzende und erweiterte Daten – und damit Erkenntnisse – gegenüber den hier angegebenen Selbstauskünften und dem verwendeten Test erreicht werden.

8 Literaturverzeichnis

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

Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Ergebnisse und Erklärungsansätze. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 6–27.

Bindl, A.-C., Schroeder, J. & Thielen, M. (2011). Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn

BJK – Bundesjugendkuratorium (2004). Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Berlin, Bonn.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn.

Börner, A. (2002). Erwachsene auf dem Weg zur Schrift: Analphabetismus in Deutschland. In G. i. Z. m. d. B. L. Schulte-Körne (Hg.), Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum, 163-187.

Buddeberg, K./Riekmann, W./Stammer, Ch. (2014): Übergang von Schule zu Beruf. Auswertung von Daten aus der leo. – Level-One Studie zu Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Unveröffentlicht. Hamburg

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987): Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 52(1), 81–90. http://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81 (Download 30.03.2015)

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

Dorschky, L. & Hein, S. (2012). "Geballte Kompensation“? - Lesen und Schreiben im Berufsvorbereitungsjahr. In L. Dorschky, C. Kurzke & J. Schneider (Hg.), LernZeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe. Opladen, Berlin, Toronto, 179-206.

Dorschky, L. (2011). ARGE-Mitarbeiter als Multiplikatoren? Beobachtungen aus Multiplikatorenschulungen zum funktionalen Analphabetismus. In R. Klein/G. Reutter & D. Zisenis (Hg.), Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung. Göttingen.

Drubig, R. & Zisenis, D. (Hg.) (2010). Als Person sichtbar werden – Kompetenzbilanzierung und Grundbildung, GiWA-Schriftenreihe Band 2, Göttingen; darin:

Drucks, S., Bauer, U. & Hastaoglu, T. (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34. Jg. (3), 43-48.

Fülbier, P. (2001). Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe, In P. Fülbier & R. Münchmeier (Hg.), Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte. Grundlagen. Konzepte. Handlungsfelder. Organisationen. Band 2, Münster, 486-503.

Gintzel, U. (2008a). Beteiligte Institutionen und ihre Funktion bei der Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit. In J. Schneider, U. Ginzel & H. Wagner (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster, 69-78.

Gintzel, U. (2008b). Bedeutung der Schriftsprachkompetenz von Leistungsberechtigten für die Arbeit von Sozialen Diensten und Fachdiensten der Grundsicherung. In J. Schneider, U. Ginzel & H. Wagner (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster, 87- 98.

Giddens, A. (1995). Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Mit Einführung von Hans Joas. Frankfurt am Main, New York.

Grosche, M. (2012). Analphabetismus und Lese-Rechtschreibschwäche. Münster.

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2012) (Hg.). funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster, New York, München, Berlin.

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). Leo.-Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Pressheft. Hamburg

Haarmann, H. (1990). Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt am Main, New York.

Hutteman, R./Nestler, St./Wagner, J./Egloff, B./Back, M. D. (2014): Wherever I May Roam: Processes of Self-Esteem Development from Adolescence to Emerging Adulthood in the Context of International Student Exchange. In: Journal of Personality and Social Psychology in press.

Jansen, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 3., überarbeitete Ausgabe, Wiesbaden.

Klaus, A., Lohr, A., & Vogel, J. (2011). Zusammenhänge zwischen Lernbiografie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In P. i. D. e.V. (Hg.), Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld. 143-160.

Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Legasthenie. Modelle, Diagnose,

Klein, R./ Reutter, G.& Zisenis, D. (Hg.) (2011). Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung. Göttingen.

Lang, F./John, D./Lüdtke, O./Schupp, J./Wagner, G. G. (2011): Short assessment of the Big Five: robust across survey methods except telephone interviewing. In: Behavioural Research Vol. 43: pp. 548-67.

Lang, F./Lüdtke, O./Asendorpf, J. B. (2001): Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. In: Diagnostica Vol. 47/No. 3: pp. 111-21.

OECD (2013). OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing. (http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en, Zugriff 02.12.2013)

OECD (1995). Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Ottawa

Oerter, R- (2002): Kindheit. In: Oerter, Ralf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie Weinheim, Basel, Berlin, 209-57.

Pass alpha, 2005: Erster Zwischenbericht, apfe-Institut an der ehs Dresden, Dresden.

Pass alpha, 2006: Zweiter Zwischenbericht, apfe-Institut an der ehs Dresden, Dresden.

Pfeiffer, Iris (2000): Berufliche Umorientierung: Ressourcen und Risikofaktoren. Dissertation, FU-Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000229. (Download 20.01.2015)

Rosenbladt, B. v. (2011). Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot an Volkshochschulen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hg.), Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, New York, München, Berlin. 89 -100.

Rosenbladt, B. v. (2012). Schriftschwäche als Handicap - Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (35. Jg. Heft 2), 73-89.

Rosenbladt, B. v., & Bilger, F. (2011). Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn. (http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-

AlphaPanel.pdf, Zugriff 03.12.2013)

Schneider, J. (2012). Erwachsenenalphabetisierung an der Schnittstelle von pädagogischer und sozialarbeiterischer Kommunikation. In L. Dorschky & C. Kurzke & J. Schneider (Hg.), LernZeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe. Opladen, Berlin, Toronto. 207 - 226.

Schneider, J. & Wagner, H. (2011). Sozialintegrative Alphabetisierung - Zur Weiterentwicklung eines Konzepts. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hg.), Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, 23 – 42.

Schneider, J. (2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In J. Schneider & U. Ginzel & H. Wagner (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster, 163 – 178.

Schneider, J. & Wagner, H. (2011). Sozialintegrative Alphabetisierung - Zur Weiterentwicklung eines Konzepts. In K. Schneider & A. Ernst & J. Schneider (Hg.), Ein Grund für Bildung? Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, 21 - 40.

Schulte-Hyytiäinen, T. (2010). LernCafé - JobPate - Alpha-Team: Neue Ideen für die Grundbildung. Bielefeld.

Seipel, C. & Rieker, P. (2003). Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim und München.

Spengler, M./Lüdtke, O./ Martin, R./Brunner, M. (2013): Personality is related to educational outcomes in late adolescence: Evidence from two large-scale achievement studies In: Journal of Research in Personality vol. 47: pp. 613-25.

Wagner, J./Lüdtke, O./Jonkmann, K./Trautwein, U. (2012): Cherish Yourself. Longitudinal Patterns and Conditions of Self-Esteem Change in the Transition of Young Adulthood. In: Journal of Personality and Social Psychology: pp. 1-15.

Wagner, H. (2012). Biografische Lernorte: Ergebnisse qualitativer Lebensweltforschung zum Funktionalen Analphabetismus. In L. Dorschky, C. Kurzke & J. Schneider (Hg.), LernZeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe. Opladen, Berlin, Toronto, 113 - 136.

Wagner, H. (2011). Heterogenität und Motivationsdilemmata in der Alphabetisierungspraxis - eine kritische Stellungnahme. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hg.), Ein Grund für Bildung? Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, 85-108.

Wagner, H. (2008). Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster, 23-30.

Wagner, H. & Schneider, J. (2011). Advokatorische Bildungs- und Netzwerkarbeit. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hg.), Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, 231 – 240.

Wagner, H. & Schneider, J. (2008). Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster, 47 – 62.

Wagner, H. & Stenzel, M. (2011). Soziale Einbindung und Lernen. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hg.), Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, 55 – 84.

UNESCO (1962). Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris.

Hinweise aus der Jugendsozialarbeit zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus

Laut der leo. Level-One Studie (2011) sind 14,5% (7,5 Mio.) der Deutschen im Alter von 18-64 Jahren funktionale Analphabeten. Auch die im Jahr 2012 im Auftrag der OECD erstellte PIAAC-Studie kommt in Bezug auf die Lesekompetenz zu dem Ergebnis, dass sich 17,5% der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16 bis 25 Jahre) unter bzw. auf der niedrigsten Kompetenzstufe I befinden. Beides erschreckende Ergebnisse, für eine Industrienation mit einem angeblich gut entwickelten Schulsystem wie Deutschland, die zudem immer noch das Attribut „Land der Dichter und Denker“ hochhält. Von funktionalem Analphabetismus betroffenen Jugendlichen fehlt eine wichtige Schlüsselkompetenz und damit eine ausbildungsrelevante Grundlage. Aufgrund dieses Defizites münden sie oft, das zeigt die Expertise „Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe“, die im Auftrag der BAG ÖRT erstellt wurde, in Bildungsangeboten der zweiten Schwelle. Hier besonders in Berufsvorbereitenden Maßnahmen (bspw. BvB) und Berufsausbildungen in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE).

Das deutsche Schulsystem kann anscheinend trotz Schulpflicht nicht alle Kinder zum Erfolg führen. Auch wenn die LehrerInnenausbildung immer wieder in der Kritik steht, kann dies nicht die alleinige Ursache dafür sein, dass es immer noch eine nicht geringe Anzahl junger Menschen gibt, die die Schule ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verlassen. Oft kommen die Kinder schon mit schlechten Ausgangsbedingungen in die Schule; so kommen viele von ihnen aus einem bildungsfernen Elternhaus und damit fehlt ihnen Anregung und Unterstützung, Eltern haben oft keine Arbeit, oder es existieren finanzielle Probleme der Eltern oder eines alleinerziehenden Elternteils. Die aktuellen Kampagnen zur Literalisierung von Erwachsenen (z.B. Mein Schlüssel zur Welt) stellen wichtige Säulen in der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus dar. Damit dieser sich bei jungen Menschen möglichst gar nicht erst manifestiert, muss die Früherkennung von Lernstörungen sowie die Sprachentwicklung von Kindern hohe Priorität haben. Durch gezielte Unterstützung kann dann einem späteren funktionalen Analphabetismus vorgebeugt werden. Um präventive Maßnahmen möglichst breit und variantenreich einsetzen zu können, ist es wichtig, möglichst viele relevante Institutionen mit ins Boot zu holen.

Wir möchten mit diesen Hinweisen auf einige Problembereiche der kindlichen Alphabetisierung aufmerksam machen und erprobte Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Gleichzeitig ergeht von uns die Empfehlung, bestehende Netzwerke auszubauen, den Kampf gegen Analphabetismus besser zu koordinieren und die vielfältigen bestehenden Angebote bekannter zu machen.

Berufliche Bildung/Jugendberufshilfe

Der demografische Wandel und der daraus resultierende Fachkräftemangel führen dazu, dass die betrieblichen Ausbildungschancen von sogenannten „Marktbenachteiligten“ steigen. Stattdessen münden zunehmend Jugendliche in Maßnahmen an der zweiten Schwelle ein, die zur Gruppe der sozial Benachteiligten und individuell Beeinträchtigten gezählt werden. Es kommt so zu einer Zunahme und Verdichtung der Probleme Jugendlicher in diesen Maßnahmen. Funktionale AnalphabetInnen werden in diesen hete-

rogenen Gruppen so gut wie gar nicht sichtbar.

Im Hinblick auf die aktuelle Ausschreibungs- und Vergabepraxis von Fördermaßnahmen und beruflichen Bildungsangeboten sind die Träger zum Teil einem enormen wirtschaftlichen Druck ausgesetzt. Sie müssen einerseits höhere qualitative Anforderungen erfüllen, andererseits steigt aber auch aufgrund rückläufiger finanzieller Mittel und Ressourcen der Anspruch, noch effizienter und effektiver zu arbeiten. Gleichzeitig sind die Zuständigkeitsschlüssel für die Bildungsbegleiter in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und der sonstigen sozialpädagogischen Maßnahmen in den letzten Jahren zum Teil weiter zu Ungunsten der jungen Menschen in den Bildungsmaßnahmen verändert worden. Für die bei den Trägern eingesetzten PädagogInnen bedeutet das eine zunehmende Belastung. Als Folge werden sie unter Umständen dem einzelnen Jugendlichen nicht mehr gerecht. So lassen sich u.a. die Schriftsprachdefizite nur schwer erkennen, da unter diesen Rahmenbedingungen eine individuell angemessene und zuverlässige Diagnostik zur Feststellung eines vorliegenden Analphabetismus nur schwierig umzusetzen ist. Erschwerend kommt hinzu: Obwohl im Kriterienkatalog der Bundesagentur für Arbeit die schulischen Basiskenntnisse „(Recht)Schreiben, Lesen- mit Texten und Medien umgehen“, als Teil der Ausbildungsreife benannt werden, ist Alphabetisierung und Grundbildung nicht in deren Fördersystematik verankert.

Was ist zu tun? Damit die bei den Bildungsträgern eingesetzten PädagogInnen die jungen Menschen mit vorliegendem funktionalen Analphabetismus beim Ausgleich ihres Schriftsprachdefizites unterstützen können, ist eine Veränderung des Schlüssels PädagogIn/Jugendliche zu empfehlen. Für die Diagnostik und die Förderung von funktionalen AnalphabetInnen können dann die vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) im Rahmen des Modellversuchs „Ausbildungsorientierte Alphabetisierung“ gemeinsam mit ExpertInnen aus der Bildungspraxis, der Wissenschaft und aus Betrieben entwickelten Module eingesetzt werden:

- „ein *förderdiagnostisches Instrument*, um Schriftsprachdefizite bei Jugendlichen zu erkennen.
- ein *Förderkonzept*, bestehend aus Arbeitsmaterialien und Handreichungen, um betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal darin zu unterstützen, Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten ganzheitlich zu fördern.
- ein Konzept zur *Qualifizierung* betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich der Besonderheiten funktionaler Analphabeten, heterogener Lerngruppen sowie dem Einsatz von Diagnoseverfahren und Förderkonzepten.“

Damit Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe ausreichend begegnet werden kann, sollten auch die Handlungsempfehlungen aus der diesen Hinweisen voranstehenden Expertise Berücksichtigung finden.

Bis die jugendlichen funktionalen AnalphabetInnen in den Maßnahmen der Bildungsträger auftauchen, haben sie bereits einige Stationen durchlaufen. Schon bis dahin hätten die Weichen anders gestellt werden können. Die wichtigsten möchten wir hier benennen und entsprechende Lösungsvorschläge vorstellen.

Eltern

Die Elternarbeit stellt einen wichtigen Angelpunkt in der Präventionsarbeit dar. Funktionaler Analphabetismus wird oft dadurch tradiert, dass die Eltern selber schon funktionale Analphabeten sind oder aufgrund ihrer Bildungsferne keine Affinität zum Lesen haben.

Bundesprogramm "Elternchance ist Kinderchance"

Das BMFSFJ setzte mit dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ (www.elternchance.de) auf den präventiven Ansatz der Familienbildung, wie er in § 16 SGB VIII verankert ist. Das Bundesprogramm zielte darauf ab, dass die qualifizierten Fachkräfte Bildungs- und Beratungsangebote etablieren, die die Bildungskompetenz der Eltern stärken und sie „frühzeitig und zielgruppengerecht für die Bildungsverläufe ihrer Kinder und die Übergänge im Bildungssystem“ sensibilisieren (BMFSFJ) 2011a, S.2. Im Rahmen des Bundesprogramms sollten insbesondere Familien erreicht werden, die bisher wenig Zugang zu herkömmlichen institutionellen Bildungsangeboten haben. Das Programm hatte zunächst eine Laufzeit von März 2011 bis Dezember 2014. Rund 6.000 Fachkräfte der Familienbildung wurden mit dem Programm erfolgreich zu ElternbegleiterInnen weiterqualifiziert.

Der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) zeigt, dass Fachkräfte und Eltern auf vielfältige Weise von dem Programm profitieren. Die Fachkräfte konnten ihre Kompetenzen stärken und haben praxisrelevantes Wissen erlangt. Eltern erleben die Zusammenarbeit als wertschätzend und profitieren von dem Angebot der Bildungsbegleitung.
http://www.elternchance.de/elternchance/aktuelles,did=218392.html

ABCami - Alphabetisierung und Bildung in der Moschee

Kinder aus Migrationsfamilien sind besonders häufig von funktionalem Analphabetismus betroffen, hier insbesondere aus Familien die sozialbenachteiligt sind und in denen zudem untereinander kaum Deutsch gesprochen wird. In dieser Konstellation kommt es auch häufig vor, dass ein Elternteil gar kein Deutsch spricht.

Dass AdressatInnen mit Migrationshintergrund Angebote zu Alphabetisierung aber nur unterdurchschnittlich nutzen, hängt damit zusammen, dass sich viele Angebote nicht an deren Lebenswelt orientieren. Das Projekt ABCami beschreitet hier andere Wege.

ABCami wird in Kooperation des Institutes für Sozialpädagogik der INA/FU Berlin und DITIB Landesverbandes Berlin e.V. (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion Landesverband Berlin e.V.) durchgeführt. Gemeinsam mit den Moscheen und weiteren Partnern in den Stadtteilen will ABCami nach Wegen suchen, um Menschen zu erreichen, die Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben und diese Schwierigkeiten gerne überwinden möchten, um ihre beruflichen Perspektiven zu verbessern und aktiver am sozialen und kulturellen Leben teilzunehmen. Dazu geht ABCami Partnerschaften mit Jobcentern und Arbeitsvermittlungen, migrantischen Vereinen und Stadtteileinrichtungen, mit Weiterbildungseinrichtungen und Behörden ein.

Mit der Konzeption berücksichtigt das Projekt die Alltagsrealität vieler Muslime, die Moscheen auch als einen Ort der sozialen Begegnung wahrnehmen. Viele Eltern aus migrantischen Familien, insbesondere Mütter, können so erreicht werden. Eine nicht unwichtige Tatsache, wenn man bedenkt, dass das Bildungsniveau der Mutter und die häusliche Lernumgebung zu den größten Einflussfaktoren auf die Lese- und Schreibkompetenzen bei Kindern gehören.
www.abcami.de

Kita

In Kitas können Kinder wichtige Erfahrungen durch spielerische Annäherung an Sprache und Literalität machen. Entsprechende sprachfördernde Angebote können aber nur umgesetzt werden wenn den Kitas zusätzliche zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen und das Personal alphasensitiv weitergebildet wird.

Wie die Sprachkompetenz der Kinder in Kitas gestärkt werden kann, zeigt das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas-Sprache & Integration“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Es konzentriert sich dabei auf Kitas, die überdurchschnittlich häufig von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Familien besucht werden. Rund 4.000 Kitas wurden zu Schwerpunkt-Kitas weiterentwickelt. Best practice Beispiele aus diesem Programm sollten dokumentiert und der breiten Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

http://www.fruehe-chancen.de/informationen-fuer/schwerpunkt-kitas-sprache-integration/schwerpunkt-kitas/schwerpunkt-kitas/

Neben dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ gibt es in den Bundesländern weitere Initiativen, die die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen fördern.

http://www.fruehe-chancen.de/informationen-fuer/schwerpunkt-kitas-sprache-integration/schwerpunkt-kitas/landesinitiativen-zur-sprachlichen-bildung/

Schule

Da in den ersten Schuljahren die Weichen für einen weiteren Lernerfolg und die Kompetenzentwicklung gestellt werden, gehört Schule zum wichtigsten Präventionsfeld im Kampf gegen den funktionalen Analphabetismus. Dazu ist es unerlässlich, dass die Wissensvermittlung (theoretische und praktische) zum funktionalen Analphabetismus in den Ausbildungsgängen von LehrerInnen fest verankert wird.

Eine Schriftsprachvermittlung erfolgt in Schule nur in Klasse eins und zwei. Hier wäre zu überdenken, ob nicht auch in höheren Klassen bei Bedarf eine Schriftsprachvermittlung zu integrieren ist.

Ein positives Beispiel stellt in diesem Zusammenhang der Master-Studiengang "Alphabetisierung und Grundbildung" dar. Dieser bietet allen, die Wert auf eine wissenschaftlich fundierte Weiterbildung in diesem Bereich legen, ein umfangreiches Programm zur Qualifikation. Er stellt die bundesweit einmalige Möglichkeit dar, sich optimal im Bereich der zielgerichteten Unterstützung und Bildung von Jugendlichen mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten sowie erwachsenen funktionalen Analphabeten und Menschen mit Schwierigkeiten im Bereich Mathematik auf dem Niveau eines "Master of Arts" weiterzubilden.

Diese Möglichkeit der Qualifizierung sollte nicht die einzige bleiben und die bestehenden Erfahrungen und entwickelten Standards auch in die Bereiche der Ausbildung von LehrerInnen einfließen.

http://www.ph-weingarten.de/stag/

Lesepaten

Gute Erfahrungen gibt es an Schulen auch mit Lesepaten. Mit Hilfe von Freiwilligen wird die Lese- und Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen gefördert. Die ehrenamtlichen Paten arbeiten mit aufgeschlossenen und förderbedürftigen Kindern aus allen Schultypen, wobei oft der Schwerpunkt auf Grund- und Hauptschule liegt. Die Paten lesen mit den Kindern altersgemäße Texte jeglicher Art, wobei die Wünsche des Kindes berücksichtigt werden, damit alle Spaß am Lesen haben. Die Leseförderung findet außerhalb des regulären Unterrichts statt; also nach der Schule oder in Freistunden. An vielen Schulen konnten mit Hilfe der Lesepaten, die Deutschnoten deutlich verbessert werden.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG ÖRT) ist ein institutioneller Zusammenschluss von zurzeit etwa 80 Einrichtungen der Jugendsozialarbeit. Sie versteht sich als Plattform für die fachliche und politische Meinungsbildung bzw. Meinungsäußerung der ihr angeschlossenen Träger und unterstützt ihre Mitglieder bei der Verwirklichung ihrer Aufgabe der sozialen und beruflichen Integration sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter junger Menschen.
www.bag-oert.de

Impressum

Herausgeber:
Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler
Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (BAG ÖRT)
Marienburger Straße 1
D · 10405 Berlin

Redaktion:
Prof. Dr. Harald Wagner
Johanna Schneider
Uwe Strothmann

Tel.: 030 40 50 57 69 -0
Fax: 030 40 50 57 69 -19

E-Mail: info@bag-oert.de
Internet: www.bag-oert.de

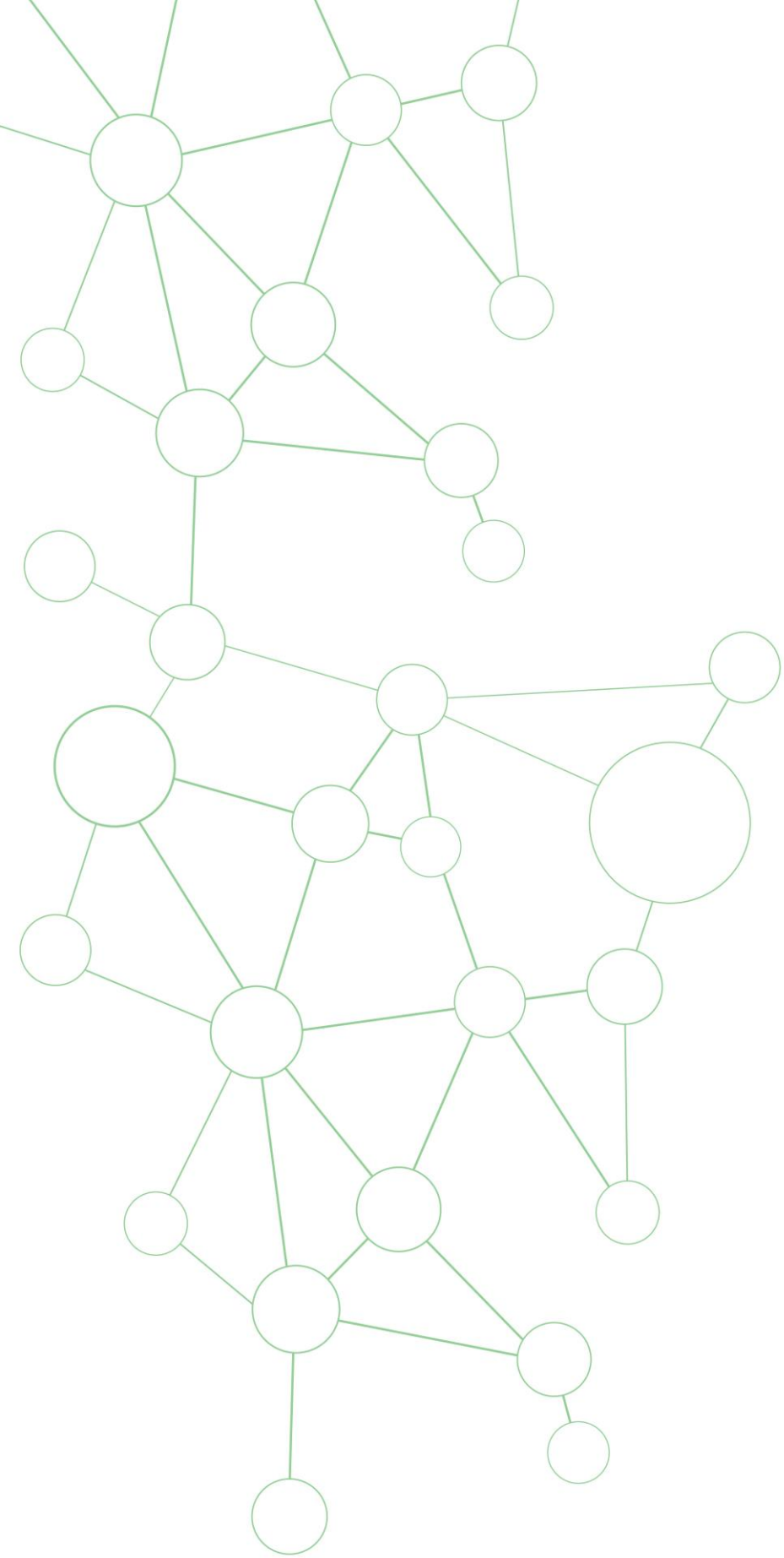
Vorsitzender: Dr. Frank Elster
Geschäftsführerin: Angela Werner

Gefördert aus Mitteln des

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Berlin, September 2015

Notizen



Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler
Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (BAG ÖRT)
Marienburger Straße 1
D · 10405 Berlin

www.bag-oert.de