

**WESTFÄLISCHE WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER**

**Fachbereich 6**

**Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften**

**Diplomarbeit**

**zur Erlangung des akademischen Grades eines Diplom-Pädagogen**

**Grundbildung im Strafvollzug**

**-Eine Zielgruppenanalyse-**

**Vorgelegt von: Tim Henning**

**Gutachter: Prof. Dr. Rainer Brödel**

**Zweitgutachter: Prof. Dr. Friedrich Schönweiss**

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Abkürzungsverzeichnis</b> .....	
<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Theoretischer Hintergrund</b> .....	7
2.1 Grundbildung in Deutschland.....	7
2.1.1 Funktionaler Analphabetismus .....	7
2.1.2 Grundbildung .....	11
2.1.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland.....	14
2.2 Grundbildung im Strafvollzug.....	15
2.2.1 Strafvollzug .....	15
2.2.2 Strafvollzug in Deutschland .....	16
2.2.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus im Gefängnis .....	20
2.2.4 Lebenswelt funktionaler Analphabeten im Gefängnis.....	20
2.2.5 Alphabetisierungsarbeit in deutschen Gefängnissen .....	22
2.3 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse .....	23
<b>3. Methoden</b> .....	25
3.1 Untersuchungsdesign.....	25
3.1.1 Begründung des qualitativen Zugangs .....	25
3.1.2 Das problemzentrierte Interview .....	26
3.1.3 Probleme qualitativer Datenerhebung bei funktionalen Analphabeten in Haft ..	27
3.1.4 Zugang zum Feld.....	30
3.1.5 Ziehung der Stichprobe .....	30
3.1.6 Beschreibung der Stichprobe .....	31
3.1.7 Analyse der Entstehungssituation .....	33
3.2 Durchführung .....	34
3.2.1 Entwicklung des Leitfadens.....	34
3.2.2 Transkription der Interviews.....	37
3.3 Auswertung der Interviews.....	38
<b>4. Ergebnisdarstellung</b> .....	42
4.1 Bildungsbiografie .....	42
4.1.1 Schule .....	42
4.1.2 Migrationshintergrund.....	45
4.1.3 Elternhaus.....	46
4.1.4 Heimerfahrungen .....	49

4.1.5 Geschwister.....	52
4.2 Lesen und Schreiben im Alltag .....	55
4.2.1 Lesen und Schreiben vor der Haft .....	56
4.2.2 Lese und Schreibanlässe in Haft.....	58
4.3 Lernmotive .....	60
4.3.1 Expansive Lernmotive .....	62
4.3.2 Defensiv Lernmotive .....	65
4.3.3 Zugang zum Kurs.....	67
4.4 Erwartungen an den Unterricht.....	70
4.4.1 Erwartungen an die Kursleiter .....	70
4.4.2 Erwartungen an die Gruppe.....	72
<b>5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>75</b>
5.1 Zusammenfassung .....	75
5.2 Empfehlungen .....	83
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>87</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>92</b>

#### **Anhang-CD-ROM:**

Interviewtranskripte

Schnell-Diagnostik

MaxQDA-Datei

Postskripta

## I. Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CONFINTEA	Conférence Internationale sur l'Education des Adultes
GG	Grundgesetz
IALS	Adult Literacy Survey
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
JSA	Jugendstrafanstalt
JVA	Justizvollzugsanstalt
lea	Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften
leo	Level One
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
StVollzG	Strafvollzugsgesetz
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

### 1. Einleitung

Das Problem mangelnder Grundbildung in Industriegesellschaften ist seit etwa drei Dekaden in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung gerückt. Nachdem jahrzehntelang davon ausgegangen wurde, dass es sich um ein Problem der sog. Entwicklungsländer handele, gibt es seit etwa 30 Jahren ein wachsendes Bewusstsein von Grundbildungsdefiziten in den Bevölkerungen der Industrienationen, zu denen Deutschland zählt.<sup>1</sup> Durch die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003-2012) stand das Problem international im Fokus. Die dort getroffenen Vereinbarungen waren u.a. ausschlaggebend für die Bemühungen der Industrienationen, staatliche Interventionen gegen Grundbildungsdefizite zu initiieren (vgl. Abraham/Linde 2011, S.896f.). Derzeit existiert ein Förderschwerpunkt (2013-2015) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit einem Fördervolumen von 20 Mio. € für arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012a). Weitere Aktualität erlangte das Thema durch die Erkenntnis der PIAAC-Studie der OECD, welche den deutschen Erwachsenen eine unter dem OECD-Durchschnitt liegende Lesekompetenz bescheinigt. Nach PIAAC finden sich 17,5% der deutschen Erwachsenen auf oder unter der niedrigsten Kompetenzstufe der Studie (vgl. Zabal et al. 2013, S.42).

Obwohl Justizvollzugsanstalten zu den ersten Institutionen in Deutschland gehörten, welche das Grundbildungsdefizit ihrer Insassen wahrnahmen und bereits in den 1970er Jahren Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote einrichteten (vgl. Linde 2001, S.23), gibt es trotz des seitdem steigenden Interesses der Fachöffentlichkeit, nur wenige Publikationen und Forschung im Bereich Gefängnisalphabetisierung. Der Großteil der Fachliteratur zu diesem Themenkomplex stammt aus den 1980er Jahren (vgl. Tjettmers/Brinkmann 2012, S.36).

---

<sup>1</sup> Dies zeigt sich u.a. an der Gründung der „Schreibwerkstatt neue Leser und Schreiber e.V.“ 1984 oder Lesen und Schreiben e.V. in Berlin vor 30 Jahren

## 1. Einleitung

Gefängnisinsassen mit Grundbildungsdefiziten sind doppelt stigmatisiert. Ihre gesellschaftliche Teilhabe ist bereits vor der Haft durch mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse eingeschränkt gewesen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.70f.). Zudem zählen sie als Strafgefangene zweifelsfrei zu einer gesellschaftlichen Randgruppe.

Verschiedene Studien zur Rückfälligkeit von Straftätern zeigen, dass gezielte Weiterbildung im Strafvollzug die Chance auf eine positive Legalbewährung von Haftentlassenen deutlich positiv beeinflusst, also die Wahrscheinlichkeit auf einen erneuten Gefängnisaufenthalt sinkt (vgl. Laubenthal 2011, S.253). Während innerhalb des Strafvollzugs in Deutschland berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten, wie Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, einen großen Arbeitsschwerpunkt darstellen, wird das Angebot an niedrigschwelligen Fördermaßnahmen für die wachsende Zahl der Gefangenen ohne „basic skills“ (Schreiben, Rechnen, Lesen) als zu gering bewertet (vgl. Wirth 2007, S. 18).

Nach Laubenthal dürfe Bildungsmangel nicht monokausal als die Ursache von Kriminalität betrachtet werden. Als ein Faktor könne der Mangel an Bildung allerdings kriminelles Verhalten begünstigen, was die überproportionale Häufigkeit von Strafgefangenen mit schulischen und beruflichen Defiziten zeige (vgl. Laubenthal 2011, S.253).

An Grundbildungsdefizite sind persönliche Schicksale gebunden. Da rund 57% der in Deutschland lebenden funktionalen Analphabeten einen Beruf ausüben (vgl. Grotluschen et al. 2012, S.34), stünden viele von ihnen unter extrem hohen psychischen Druck. Aus Angst, die Erwerbstätigkeit aufgrund ihres Defizits zu verlieren, seien sie permanent damit beschäftigt, ihre Schwäche zu verschleiern (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.70). Das Gleiche gelte für die Angst vor dem Verlust der sozialen Integration im Privatleben der Betroffenen. So könne ein Restaurantbesuch, im Zusammenhang mit dem Lesen der Speisekarte, eine große psychische Belastung sein (vgl. ebd.).

Neben den persönlichen Schicksalen der einzelnen Betroffenen sollte auch der volkswirtschaftliche Aspekt, der Vernachlässigung der Grundbildung im Strafvollzug

## 1. Einleitung

Berücksichtigung finden. Eine britische Studie ermittelte die Kosten, welche der eigenen Industrie durch Grundbildungsdefizite jährlich entstehen, auf sieben Milliarden Euro. Derartige Zahlen liegen für Deutschland nicht vor (vgl. Nickel 2007, S.32). Ein Grund dafür ist, dass Häftlinge der freien Volkswirtschaft nicht zur Verfügung stehen. Im Gegenteil, sie belasten die Haushalte der Bundesländer durch die Haftkosten. Im Bundesdurchschnitt verursachte jeder Strafgefangene in Deutschland im Jahr 2003 tägliche Kosten von 90,35 € für Unterbringung, Betreuung, Verpflegung und Bewachung (vgl. Entorf et al. 2008, S.169).

Die Arbeit an einer verbesserten Grundbildung für Strafgefangene kann also auf verschiedenen Ebenen zu Gewinnen und Veränderungen führen. Neben der Verbesserung der individuellen Lebenslage der einzelnen Gefangenen, entsteht ein erheblicher Nutzen für die deutsche Volkswirtschaft, da vielseitiger einsetzbare Kräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen könnten. Außerdem wird die Vermittelbarkeit in Arbeitsplätze nach der Haftstrafe durch verbesserte Grundbildungskompetenzen der Haftentlassenen häufig erleichtert, was zu einer erheblich geringeren Rückfallwahrscheinlichkeit des Haftentlassenen führen kann und somit die Länderhaushalte, durch die Vermeidung von Haftkosten, entlasten könnte.

Langenfeld weist darauf hin, dass auch der Ablauf des Strafvollzuges durch eine verbesserte Grundbildung erleichtert werde. Da Gefangene mit höheren Lese- und Schreibkompetenzen in mehr Bereichen der haftinternen Arbeit eingesetzt werden könnten und der bürokratische Ablauf innerhalb des Vollzuges problemloser von Menschen durchlebt werden könne, welche lesen und schreiben können, sei schon während des Vollzugs von einem „Nutzen“ verbesserter Grundbildung auszugehen (vgl. Langenfeld 2007, S.13-2).

Effektive Maßnahmen zur Steigerung der Grundbildung in Strafvollzugsanstalten sind unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse möglich. Dazu bedarf es einer umfangreichen Forschungsarbeit, in dem bislang wissenschaftlich vernachlässigten Bereich der Grundbildung in Strafvollzugsanstalten. Thema der vorliegenden Arbeit ist eine Zielgruppenanalyse,

## 1. Einleitung

mittels einer Befragung gefangener Teilnehmer verschiedener Grundbildungsmaßnahmen, um daraus Implikationen für die Grundbildungsarbeit in deutschen Gefängnissen abzuleiten. Im Folgenden wird ein Überblick über den Aufbau der Arbeit und eine Herleitung der drei zentralen Fragestellungen gegeben.

Um die Grundbildung im Strafvollzug verbessern zu können, sollte zunächst die zu erreichende Zielgruppe klarer definiert werden, um eine zielgruppengerechte Teilnehmerakquirierung vornehmen und den Unterricht zielgruppenorientierter gestalten zu können. Speziell im Alphabetisierungssektor kommt es auf eine geeignete Form der Zielgruppenansprache an (vgl. Brödel/Siefker 2011, S.203). Dies gilt auch für die besondere Form der Teilnehmerakquise im Strafvollzug. Seit Mitte der 1970er Jahre ist der Zielgruppenbegriff ein makrodidaktischer Leitbegriff in der Erwachsenenbildung geworden (vgl. Schiersmann 2010, S.321).

Siebert konstatiert:

*„Generell ist eine Zielgruppe ein Konstrukt derjenigen, die Zielgruppe definieren. Eine Zielgruppendefinition klassifiziert Menschen in Gruppen, indem sie eine „Leitdifferenz“ – zB. Alter oder Behinderung – betont und andere Persönlichkeitsmerkmale vernachlässigt.“* (Siebert 2009, S.105)

Im Fall der vorliegenden Arbeit wird die Zielgruppe festgelegt auf männliche Strafgefangene in deutschen Gefängnissen mit gravierenden Alphabetisierungs- und Grundbildungsdefiziten, welche die deutsche Sprache ausreichend beherrschen. Faktoren wie Haftdauer, Straftat, ethnische Herkunft, ausgeübter Beruf etc. bleiben hierbei unberücksichtigt. Siebert weist darauf hin, dass Zielgruppenarbeit auch berufsqualifizierende Ziele verfolgen könne, aber dass qualifizierende Lerninhalte „biographisch synthetisiert“ werden und zur Identitätsbildung beitragen müssten (vgl. Siebert 2009, S.105).

Um der Forderung Sieberts entgegen zu kommen, scheint es unerlässlich, der Frage nach den Biografien, und insbesondere den Bildungsbiografien der Angehörigen dieser Zielgruppe nachzukommen. Egloff erkannte bereits 1997 die zentrale Rolle der Biografieforschung funktionaler Analphabeten (vgl. Egloff 1997). Deshalb ist



## 1. Einleitung

eine zentrale Frage dieser Arbeit: Wie sehen Bildungsbiografien von funktionalen Analphabeten im Strafvollzug aus?

Tippelt und Hippel stellen zudem fest:

*„Das Wissen um Motive und Interessen kann helfen Angebote zielgruppenorientierter zu gestalten.“* (Hippel/Tippelt 2010, S.802)

Welches Lernmotiv einem Lernprozess vorangestellt ist, besitzt höchste Relevanz. Denn ohne ein Motiv kommt keine Handlung zustande. Die Art dieses Motivs macht einen großen Unterschied. So geht Kamper davon aus, dass durch verschiedene Lernmotive der Lernprozess massiv beeinflusst werde. Wenn gelernt werde, weil ein Lerngegenstand als interessant empfunden werde, dann habe dies eine andere Qualität als wenn gelernt werde, um negativen Sanktionen zu entgehen oder um einem Vorbild nachzueifern (vgl. Kamper 1997, S.24). Da es zu einer zielgruppenorientierteren Unterrichtsgestaltung beiträgt, wenn Wissen über die Lernmotive der Zielgruppe besteht, ist eine weitere zentrale Frage dieser Arbeit: Welche Lernmotive verfolgen funktionale Analphabeten in Haft, wenn sie den Lernprozess (wieder-) aufnehmen?

Um dem Phänomen des „Drop-Out“, also des Fernbleibens von bereits gewonnenen Teilnehmern aus dem Kurs, vorzubeugen ist eine weitere Forschungsfrage relevant. Auch wenn „Drop-Out“ im Gefängnis zunächst verwunderlich klingt (immerhin steht die Zielgruppe auf relativ engem Raum Tag und Nacht einem Zugriff zur Verfügung) muss dieser Faktor berücksichtigt werden. Denn nicht nur ein vorzeitiger Kursabbruch oder eine unregelmäßige Teilnahme, sondern auch der „innere Drop-Out“ also eine passive Anwesenheit gehören dazu (vgl. Siebert 2009, S.247). Der „Drop-Out“ in Grundbildungsangeboten im Strafvollzug ist so gering wie möglich zu halten. Denn bereits anfangs motivierte Teilnehmer wieder zu verlieren, bedeutet einen hohen Verlust für das Potential, welches von der Gefangenenalphabetisierung ausgeht. „Drop-Out“ birgt im Zusammenhang mit Gefangenenalphabetisierung das große Problem, dass Teilnehmer endgültig für die Alphabetisierung oder gar gänzlich für die Erwachsenenbildung verloren gehen könnten (vgl. Brödel 1994,

## 1. Einleitung

S.12ff.). Es gibt diverse Ursachen für Kursabbrüche. Eine Möglichkeit, diesem Phänomen entgegen steuern zu können, ist es, die Erwartungen der Zielgruppe bereits schon vor der Teilnahme einordnen zu können, um sie gegebenenfalls korrigieren zu können. Siebert stellt fest, dass ein Kursabbruch wahrscheinlicher werde, wenn unter anderem die Erwartungen unrealistisch hoch und die Kursinformationen unzulänglich seien (vgl. Siebert 2009, S. 249). Deshalb soll als dritte abschließende Frage betrachtet werden: Welche Erwartungen haben Teilnehmer an eine Grundbildungsmaßnahme im Gefängnis?

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut: In Kapitel 2 wird der aktuelle wissenschaftliche Kenntnisstand der zentralen Begriffe in dieser Arbeit genau definiert, um den Gebrauch dieser Begriffe in der weiteren Arbeit angemessen verorten zu können. Im Einzelnen handelt es sich um die Definitionen der Begriffe Grundbildung, funktionaler Analphabetismus und Strafvollzug. Begleitend werden die definierten Begriffe in die aktuelle Situation in der Bundesrepublik Deutschland übertragen, um eine Situationsanalyse des derzeitigen Standes der Alphabetisierung und Grundbildung, insbesondere mit Bezug auf die derzeitige Situation im deutschen Strafvollzugssystem, geben zu können. Im daran anschließenden dritten Kapitel wird der qualitative Forschungsprozess, der zur Erhebung der Daten eingesetzt wurde, insbesondere das methodische Vorgehen bei der Befragung von Teilnehmern an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten in verschiedenen Vollzugsanstalten in Deutschland dargestellt. Im vierten Kapitel wird das gesammelte Datenmaterial nach Standards der qualitativen Forschung umfassend dargestellt und unter Zuhilfenahme einschlägiger Fachliteratur ausgewertet, um letztendlich die Beantwortung der drei zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit zu ermöglichen. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und daraus ableitbaren Empfehlungen für die Erwachsenenalphabetisierung im Strafvollzug.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Grundbildung in Deutschland

#### 2.1.1 Funktionaler Analphabetismus

Die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens sind in unserer Wissensgesellschaft unverzichtbare Kulturtechniken um voll am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können. Dies gilt für Deutschland, aber auch im internationalen Raum. Der Begriff „Analphabetismus“ scheint sich in diesem Zusammenhang recht einfach definieren zu lassen. Wer nicht lesen und schreiben kann ist ein Analphabet. Wenn man den Begriff des Analphabeten auf die jeweilige Gesellschaft überträgt, so stößt man mit dieser einfachen Definition an seine Grenzen (vgl. Linde 2007, S.90-91).

Die UNESCO definierte Analphabetismus 1978 auf einer Konferenz in Paris folgendermaßen:

*A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his every day life. (UNESCO 1978)*

In der deutschen Fachöffentlichkeit werden meist vier Formen des Analphabetismus unterschieden:

**Totaler Analphabetismus:** Totale Analphabeten sind Menschen, die keinerlei Buchstabenkenntnis haben. In erster Linie sind hier zwei Personengruppen zu benennen. Zum einen Personen, die aufgrund von kognitiven Beeinträchtigungen nicht in der Lage sind Buchstaben zu erlernen. Zum anderen Personen, die in Ländern mit einem unzureichenden Schulsystem aufgewachsen sind (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.20).

**Primärer Analphabetismus:** Der Begriff Primäre Analphabeten bezieht sich auf Menschen, die weder als Kinder, noch als Jugendliche alphabetisiert wurden. Diese Form des Analphabetismus findet man häufig in Ländern, die kein flächendeckend funktionierendes Schulsystem entwickelt haben oder hatten. Diese Form des Analphabetismus bezeichnet man auch als natürlichen Analphabetismus.

**Sekundärer Analphabetismus:** Sekundäre Analphabeten sind zwar als Kinder oder Jugendliche alphabetisiert worden. Sie haben aber selten oder nie einen Anlass

## 2. Theoretischer Hintergrund

gehabt um diese Fähigkeiten anzuwenden. Dies führt in der Regel dazu, dass das einst erworbene Wissen in Vergessenheit gerät und die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens verkümmern.

Funktionaler Analphabetismus: Funktionale Analphabeten sind Menschen, die zwar ihrer Schulpflicht offiziell nachgekommen sind, aber dennoch nicht ausreichend alphabetisiert sind, um voll am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Diese Form des Analphabetismus ist für viele funktional alphabetisierte Menschen oft schwer nachvollziehbar (vgl. Linde 2007, S.91f.). Denn Menschen, die des Lesens und Schreibens mächtig sind, aber in diesen Kulturtechniken nicht die gesellschaftlichen Mindestanforderungen erfüllen sind streng genommen keine Analphabeten. Sie sind aber dennoch aufgrund ihrer mangelnden Schriftsprachlichkeit von gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend exkludiert. Für diese Menschen wurde erst im 20. Jahrhundert der Begriff des funktionalen Analphabetismus entwickelt (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.18).

Versuche den Begriff des funktionalen Analphabetismus klar zu definieren gibt es in der Literatur sehr viele. Eine der ältesten zu findenden Definitionen erarbeitete ein Expertengremium der UNESCO 1962 auf einer Konferenz zur Schriftsprachlichkeit in Paris:

*„Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich zielgerichtet Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann.“* (UNESCO: Statement of the International Committee of Experts on Literacy 1962. In: Döbert/Hubertus 2000, S.21)

In dieser Definition wird deutlich welche Fähigkeiten ein funktional alphabetisierter Mensch besitzt. Diese Aussage impliziert demnach auch, was ein funktional nicht alphabetisierter Mensch nicht beherrscht. Nämlich die Nutzung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, um zur eigenen und gemeinschaftlichen Entwicklung beitragen zu können. Diese positiv formulierte Definition der UNESCO soll an dieser Stelle durch die derzeit aktuellste im deutschsprachigen Raum veröffentlichte Definition von funktionalem Analphabetismus ergänzt werden. Ein Zusammenschluss in der Alphabetisierung

## 2. Theoretischer Hintergrund

tätiger deutschsprachiger Institutionen „Alphabund“ veröffentlichte im Jahr 2010 folgende Definition:

*„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.“* (Alphabund 2010. In: Grotlüschen et al. 2012, S.17)

Nach Döbert und Hubertus erweise sich die Grenzziehung zwischen einem alphabetisierten Menschen und einem funktionalen Analphabeten als schwierig und könne nur jeweils auf eine konkrete Gesellschaft bezogen werden. So seien die schriftsprachlichen Anforderungen in der deutschen Gesellschaft vor 200 Jahren noch deutlich niedriger gewesen als vor 100 Jahren. Während die Anforderungen vor 100 Jahren wiederum deutlich geringer gewesen seien als heutzutage. Die Anforderungen seien durch den Einzug der „neuen Medien“ sowohl im beruflichen wie im privaten Kontext qualitativ und quantitativ gestiegen und würden mehr Menschen in den Bereich des funktionalen Analphabetismus drängen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.22f.). Demnach würden viele Menschen, die noch vor 100 Jahren als vollkommen ausreichend alphabetisiert gegolten haben in unserer heutigen Gesellschaft als funktionale Analphabeten gelten. Eine klare Grenze zwischen funktionalen Analphabeten und alphabetisierten Menschen ist so nicht festzulegen und kann nur über den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gezogen werden.

Eine andere Form der Grenzziehung zwischen Analphabetismus, funktionalem Analphabetismus und funktional alphabetisierten Personen entwickelte Grotlüschen, im Zuge der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten lea.Diagnostik (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften). Die lea.Diagnostik unterscheidet Lese- und Schreibkompetenzen verschiedener Personen anhand sog. alpha-level. Die alpha-level wurden für die Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen erarbeitet. Es wurde der Versuch unternommen verschiedene Schriftspracherwerbtheorien und den Orientierungsrahmen der

## 2. Theoretischer Hintergrund

Volkshochschulen<sup>2</sup> zu einem ausdifferenzierten Kompetenzmodell zu synthetisieren (vgl. Heinemann 2010, S.89). Jedes einzelne alpha-level wurde umfassend definiert und es wurden insgesamt 58 Kann-Beschreibungen erarbeitet, die im Zuge der Diagnostik überprüft werden können. Tabelle 1 gibt eine kurze Zusammenfassung der fünf alpha-level und exemplarischen Kann-Beschreibungen der jeweiligen Kompetenzstufe.

**Tabelle 1: alpha-level**

<b>Dimension Schreiben - Beispiele für Kann-Beschreibungen</b>	<b>alpha-level nach Lea</b>
Buchstabenebene/Silbenebene (Kann buchstabierte einzelne Laute verschriftlichen.)	1
Wortebene (Kann persönliche Angaben orthografisch richtig schreiben (Name, Wohnort...))	2
Satzebene (Kann kurze und geläufige Funktionswörter richtigschreiben (je,für,nur,ob))	3
Textebene (Kann die Auslautverärtung bei Adjektiven beachten)	4
fortgeschrittene Textebene (Kann bei Anrede auf Großschreibung der Sie-Form achten)	5

(vgl. Heinemann 2010, S.91)

---

<sup>2</sup> Der Orientierungsrahmen wurde vom Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes entwickelt.

### 2.1.2 Grundbildung

Die Frage „Was ist Grundbildung?“ ist eine komplexe, je nach Standpunkt zu beantwortende Frage. Im folgenden Abschnitt soll sich dem Grundbildungsbegriff angenähert werden. In der Fachliteratur sind im Bezug auf Grundbildung zwei Haupttendenzen zu verzeichnen. Entweder sind die Erläuterungen zur Grundbildung sehr marginal, allgemein oder abstrakt gehalten oder es gibt sehr ins Detail gehende, äußerst umfangreiche, Anforderungskataloge (vgl. Tröster 2000, S.15).

Der Begriff der Grundbildung entwickelte sich aus der Alphabetisierungsarbeit. Anfang der 1970er Jahre sprach man noch ausschließlich von Alphabetisierungskursen. Es entwickelte sich bei Praktikern und Theoretikern jedoch die Auffassung, dass es zu kurz greife, lediglich von bloßer Wissensvermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben zu sprechen. So setzte sich in den 1990er Jahren zunehmend der Begriff der Grundbildung durch. Dies zeigt sich auch an der Umbenennung des Bundesverband Alphabetisierung e.V. in Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. im Jahr 2006 (vgl. Abraham/Linde 2010, S.889-890).

Die Differenzierung zwischen einer Alphabetisierungs- und einer Grundbildungsmaßnahme ist eine Herausforderung. Bisher besteht kein einheitlicher, wissenschaftlicher Konsens über das Verhältnis von Grundbildung und Alphabetisierung (Abraham/Linde 2010, S.891). Oft werden die Begriffe synonym füreinander verwendet. So stellt Linde fest:

*„Die einen sprechen von Alphabetisierung und meinen Grundbildung, die anderen sprechen von Grundbildung und meinen Alphabetisierung“*

(Linde 2007, S.90)

Da der Begriff der Grundbildung bisher nicht klar definiert ist, wird er von unterschiedlichen Institutionen durch verschiedene Inhalte gefüllt.

Für das arbeitgebernahe Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) besteht Grundbildung, aus der Ausbildungsfähigkeit, also der notwendigen Mindestvoraussetzungen, um eine Berufsausbildung erfolgreich abschließen zu können. Darüber hinaus geht es dem IW Köln darum, vorhandene

## 2. Theoretischer Hintergrund

Mitarbeiterpotentiale besser erschließen zu können. Konkret benennt das IW Köln die Fähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen, logisch Denken und eigenverantwortliches Handeln (Klein/Schöpfer-Grabe 2012, S.13-14). Die Autoren der Analyse „Was ist Grundbildung?“ des IW Köln bemängeln, dass es für diese Fähigkeiten keine bundesweit einheitlichen sowie verbindlichen Mindestkompetenzen gäbe und fordern die Bildungspolitik auf, Mindeststandards in den Lehrplänen klar zu formulieren bzw. einheitliche Grundbildungskompetenzstufen anzulegen (vgl. ebd. S. 53).

Die UNESCO hat ein ganzheitliches Verständnis von Grundbildung. Der Mensch soll nicht auf einzelne Facetten (beispielsweise seinen Beruf, also berufliche Grundbildung, oder seine Lese- und Schreibfähigkeit) reduziert werden, sondern in allen seinen Bedürfnissen und Interessen wahrgenommen werden. Der Einzelne soll durch Grundbildung in die Lage versetzt werden seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und zu erhalten (vgl. Linde 2007, S.93). Auf der UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung CONFITEA, welche 1997 in Hamburg stattfand, wurde in einer Deklaration ebenfalls Bezug auf den Grundbildungsbegriff genommen. In dieser heißt es, dass Grundbildung für alle bedeute, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben sollten, ihr Potential zur Entfaltung zu bringen. Die Grundbildung sei nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft als Ganzes. Es sei wichtig, dass die Anerkennung dieses Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert würde, welche die Voraussetzung für die Ausübung dieses Rechts schaffe (vgl. Abraham/Linde 2010, S.893).

Durch internationale Vergleichsstudien der OECD, wie IALS (International Adult Literacy Survey) und PISA (Programme for International Student Assessment) wurde der mit der Grundbildung verwandte Begriff der Literalität (aus dem englischen Literacy) zu Anfang des Jahrtausends auch in Deutschland populär. Literacy meint im ursprünglichen Sinne lediglich die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens einer Person. Allerdings werden im weiteren Sinne des Begriffs alle Fähigkeiten zusammengefasst, welche zur Teilhabe an der jeweiligen Gesellschaft Voraussetzung sind. Es handelt sich nach OECD-Definition um die Verwendung von



## 2. Theoretischer Hintergrund

gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der jeweiligen Gesellschaft zurechtzukommen und seine eigenen Ziele zu erreichen sowie die individuellen Möglichkeiten in dieser Gesellschaft voll ausschöpfen zu können (vgl. Abraham/Linde 2010, S.892).

In einer OECD-Studie mit dem Titel „Grundqualifikation, Wirtschaft und Gesellschaft“ aus dem Jahr 1995 wird der Begriff Grundqualifikation synonym verwendet für Literacy (vgl. Tröster 2000, S.14). Dies zeigt die große inhaltliche Nähe zwischen den schwer voneinander abzugrenzenden Termini Grundbildung, Grundqualifikation und Literalität.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) behandelt, in seiner 2012 angestoßenen Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung, einleitend ebenfalls den Grundbildungsbegriff. Das Strategiepapier des BMBF geht dabei auf die gestiegenen Anforderungen in der Arbeitswelt ein und stellt den Bedarf an ein Mindestmaß an Lese- und Schreibfähigkeiten verbunden mit einer ausreichenden Grundbildung fest, um allen Menschen eine Teilhabe an der Arbeitswelt zu ermöglichen. Grundbildung meint hier Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe wie Rechenfähigkeit (numeracy), Grundfähigkeit im IT-Bereich (computer literacy), Gesundheitsbildung (health literacy), finanzielle Grundbildung (financial literacy) und soziale Grundkompetenz (social literacy). Grundbildung orientiere sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen- und gesellschaftlichen Alltag (vgl. BMBF 2012b, S.1). Darauf, wie genau die Mindestanforderungen in den einzelnen Grundbildungsbereichen aussehen sollen, geht das Strategiepapier des Ministeriums nicht ein.

Es bleibt bei allen unterschiedlichen Definitionen von Grundbildung festzustellen, dass Grundbildung das umfassendere Konzept zur Alphabetisierung darstellt (vgl. Linde 2007, S. 94).

Zudem ist Grundbildung eine Grundvoraussetzung zur Teilhabe am Prozess des lebenslangen Lernens. Personen mit mangelnder Grundbildung sind somit in weiten Teilen vom Konzept des lebenslangen Lernens und damit langfristig auch

## 2. Theoretischer Hintergrund

von gesellschaftlicher Teilhabe (beruflich sowie privat) ausgeschlossen (vgl. Abraham/Linde 2010, S.892).

Basis der Grundbildung ist und bleibt allerdings der sorgfältige Erwerb der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Tröster 2000, S.26).

### **2.1.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland**

Eine auf der lea-Diagnostik aufbauende Untersuchung, zur Klärung der Frage nach der Größenordnung funktionaler Analphabeten in Deutschland, ist die leo.-Level-One Studie. Das umfassende Forschungsvorhaben hatte zum Ziel, die ersten belastbaren Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu erheben. Bis zur Veröffentlichung der Forschungsergebnisse im Jahr 2011, stützte sich die Fachöffentlichkeit in erster Linie auf eine Schätzung des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung, der von mindestens vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ausging (Döbert/Hubertus 2000, S.29). Für die leo-Studie wurden zufällig 7035 Personen in Deutschland im Erwerbsalter (18-64 Jahre) ausgewählt und um eine Zusatzstichprobe von 1401 Personen (ebenfalls im Erwerbsalter) aus dem unteren Bildungsbereich ergänzt. Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie war, dass die Teilnehmer die deutsche Sprache beherrschen (vgl. Bilger et al. 2012, S.80). Um die Teilnahmebereitschaft der zufällig ausgewählten Teilnehmer zu erhöhen und möglichen Vermeidungsstrategien von funktionalen Analphabeten während der Untersuchung entgegenzuwirken, bediente man sich verschiedener Methoden. So wurde beispielsweise auf Literalitätsneutralität bei der Kontaktaufnahme geachtet und die Interviewer/innen wurden mit speziellen Argumenten versorgt um „weiche“ Verweigerer doch zu einer Teilnahme an der Untersuchung zu bewegen. Zudem wurden den Teilnehmern nur allgemein gehaltene Informationen über die Art und Ziele der Untersuchung mitgeteilt (ebd. S.83).

Die leo-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass in Deutschland 0,3 Millionen Menschen totale Analphabeten sind. Dabei berufen sich die Untersucher der Studie auf die UNESCO-Definition von 1978 (vgl. Kapitel 2.1.1). Demnach unterschreiten 4,5% der deutschsprachigen Erwerbsbevölkerung beim Lesen und Schreiben das

## 2. Theoretischer Hintergrund

Niveau auf Satzebene. Hinzu kommen 5,2 Millionen funktionale Analphabeten. In diesem Fall beruft man sich auf die Operationalisierung der Definition von Funktionalem Analphabetismus des Alfabundes 2010 (vgl. Kapitel 2.1.1). Dies entspreche weiteren 10% der deutschsprachenden Erwerbsbevölkerung. Kumuliert entspreche dies einer funktionalen Analphabetenrate von 14,5% der Erwerbsbevölkerung. In absoluten Zahlen seien demnach 7,5 Millionen Menschen in Deutschland zu den funktionalen Analphabeten zu zählen (Grotlüschen et al. 2010, S.18-20).

### 2.2 Grundbildung im Strafvollzug

#### 2.2.1 Strafvollzug

Zum Verständnis der Lebenswelt Strafgefangener und dem institutionellen Rahmen, in dem die vorliegende Arbeit angefertigt wurde, wird eine Definition des Strafvollzugs innerhalb der totalen Institution Gefängnis gegeben.

Im europäischen Mittelalter diente das Einsperren von Straftätern lediglich der Verwahrung von Straffälligen, bis sie ihrer eigentlichen Strafe zugeführt werden konnten. Die Bestrafungen im Mittelalter bestanden im wesentlichen aus Leibes- oder Lebensstrafen.

Die erste Strafvollzugsanstalt im modernen Sinne stellt das Amsterdamer Zuchthaus errichtet 1597 dar (vgl. Laubenthal 2011, S.52). Demnach existiert die Freiheitsstrafe in ihrer modernen Ausprägung, nach allgemeiner Auffassung, etwa seit der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts. Zuvor wurden Straftäter lediglich verwahrt und im Zentrum der Haft stand der Vergeltungsgedanke. Im Zentrum der „modernen“ Freiheitsstrafe steht jedoch die planmäßige Erziehung der Straftäter hin zu Arbeit, Ordnung und der Führung eines gesetzmäßigen Lebens. Letztendliches Vollzugsziel der Freiheitsstrafe ist die soziale (Re-)Integration des Straftäters in die jeweilige Gesellschaft. Ein Nebeneffekt des Strafvollzugs stellt den Schutz der Gesellschaft dar (vgl. Laubenthal 2011, S.49).

Der Soziologe Goffman geht davon aus, dass Institutionen in unserer Gesellschaft existieren, welche einen totalen Charakter besitzen. Total wird der Charakter, durch

## 2. Theoretischer Hintergrund

den sämtliche Lebensbereiche umfassenden Rahmen dieser Institutionen für ihre Bewohner und den Beschränkungen des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt, sowie Beschränkungen der Freizügigkeit. Goffman unterscheidet fünf Typen totaler Institutionen und zählt Gefängnisse zu den totalen Institutionen des dritten Typus. Dieser Typus von totalen Institutionen habe den Zweck die Gemeinschaft vor Gefahren zu schützen, wobei das Wohlergehen der auf diese Weise abgesonderten Personen nicht unmittelbarer Zweck der Institution sei (vgl. Goffman 1973, S.15f.). Nach Goffman ist der Aufenthalt in der totalen Institution ein Angriff auf die persönliche Identität des Insassen, erzielt durch Anstaltskleidung und den Verlust des gewohnten Umfeldes, sowie den Verlust der Handlungsautonomie. Während es für Individuen außerhalb totaler Institutionen möglich ist, selbst zu bestimmen, wann beispielsweise eine Unterbrechung der Arbeit für eine Mahlzeit mit einem Kollegen angebracht ist, heißt es bei Goffman:

*„In einer totalen Institution jedoch werden die Aktivitäten eines Menschen bis ins kleinste vom Personal reguliert und beurteilt; das Leben des Insassen wird dauernd durch sanktionierende Interaktionen von oben unterbrochen, besonders während der Anfangsphase seines Aufenthaltes, noch bevor der Insasse die Vorschriften gedankenlos akzeptiert. [...] Die Autonomie des Handelns selbst wird verletzt.“*  
(Goffman 1973, S.45)

### 2.2.2 Strafvollzug in Deutschland

*„Im Vollzug der Freiheitsstrafe soll der Gefangene fähig werden, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen (Vollzugsziel). Der Vollzug der Freiheitsstrafe dient auch dem Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten.“* (Strafvollzugsgesetz 1976, §2)

Im Folgenden wird der Strafvollzug gemäß des Strafvollzugsgesetzes des Bundes, erlassen 1976, dargestellt. Seit der Föderalismusreform 2006 liegt die Gesetzgebungskompetenz für den Strafvollzug bei den Ländern. Jedoch besteht das Strafvollzugsgesetz des Bundes als partikulares Bundesrecht fort, sofern es nicht durch Landesrecht ersetzt wird. Bisher geschah dies lediglich in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen und Niedersachsen. Demnach hat das Strafvollzugsgesetz (StVollzG) des Bundes nach wie vor in 11 Bundesländern,

## 2. Theoretischer Hintergrund

insbesondere in den Bundesländern in denen die Erhebungen für die vorliegende Arbeit stattfanden, uneingeschränkt Gültigkeit (vgl. Arloth 2011, S.3 f.).

Im Strafvollzugsgesetz §37 Absatz 3 heißt es: *„Geeigneten Gefangenen soll Gelegenheit zur Berufsausbildung, beruflichen Weiterbildung oder Teilnahme an anderen ausbildenden oder weiterbildenden Maßnahmen gegeben werden.“* (Calliess/Müller-Dietz 2008, S.275)

Weiter heißt es in §38 Absatz 1: *„Für geeignete Gefangene, die den Abschluss der Hauptschule nicht erreicht haben, soll Unterricht in den zum Hauptschulabschluss führenden Fächern oder ein der Sonderschule entsprechender Unterricht vorgesehen werden. Bei der beruflichen Ausbildung ist berufsbildender Unterricht vorzusehen; dies gilt auch für die berufliche Weiterbildung, soweit die Art der Maßnahme es erfordert.“* (ebd. S. 284)

In Deutschland existieren derzeit 186 Haftanstalten mit insgesamt 78.921 Haftplätzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 29). Diese Zahl beinhaltet Vollzugsplätze aller Art. Inbegriffen sind die Jugendstrafanstalten (JSA), die Justizvollzugsanstalten (JVA), der offene Vollzug, der Maßregelvollzug, und die Sicherungsverwahrung. Am Stichtag, den 31.03.2013 befanden sich 77.243 Häftlinge in den Anstalten. Davon waren 72.919 männliche und 4324 weibliche Strafgefangene (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 5). Dies ergibt eine Gefangenenrate von 88 Häftlingen je 100.000 Einwohner in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.28).

Etwa 20%, der in Deutschland Inhaftierten besitzen nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Hinzu kommen eingebürgerte Häftlinge mit beidseitigem Migrationshintergrund. Zusammen macht diese Gruppe einen großen Teil der Vollzugspopulation aus. Da eingebürgerte Häftlinge mit Migrationshintergrund nicht gesondert statistisch erfasst werden, lässt sich nicht beziffern wie hoch diese Zahl ist. Es handelt sich nicht um eine homogene Gruppe, sondern um eine Vielzahl an Menschen unterschiedlichster Herkunftstaaten, Muttersprachen und Kulturkreise (vgl. Laubenthal 2011, S.191f.).

Durchschnittlich haben etwa 20.000 Häftlinge eine Haftzeit zwischen drei und neun Monaten, ca. weitere 20.000 Häftlinge haben Haftzeiten zwischen neun Monaten und zwei Jahren, während die verbleibenden rund 26.000 Häftlinge Haftzeiten von über zwei Jahren verbüßen. Etwa 11.000 Menschen befinden sich in Gefangenschaft

## 2. Theoretischer Hintergrund

obwohl sie (noch) nicht rechtskräftig verurteilt wurden (Untersuchungshaft). Der Anteil der zu lebenslanger Haft verurteilten Straftäter liegt allerdings nur bei rund 2000 Personen und macht lediglich 3% der Gefangenenpopulation aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.32). Die Fluktuation im deutschen Strafvollzug ist, den meist relativ kurzen Haftzeiten entsprechend, sehr hoch. Viele der Haftinsassen befinden sich nicht zum ersten Mal in Haft. Eine Untersuchung des Bundesministeriums der Justiz belegt, dass etwa ein Drittel der Haftentlassenen aus dem Jahr 2004, innerhalb eines Beobachtungszeitraumes von drei Jahren, wieder straffällig wurde. Die Rückfallquote liegt demnach im Bundesdurchschnitt bei rund 30%. Bei Jugendstraftätern sind es über 40%, bei über 60-jährigen hingegen liegt die Rückfallquote bei lediglich 14% (vgl. Bundesministerium der Justiz 2010, S.6).

Der Tagesablauf im Strafvollzug ist durch das Strafvollzugsgesetz §81 Abs. 1 klar in drei Phasen unterteilt. Arbeitszeit, Freizeit, Ruhezeit (vgl. Calliess/Müller-Dietz 2008, S.493). Die Umsetzung dieser Dreiteilung ist den einzelnen Vollzugsanstalten überlassen. In den meisten Vollzugsanstalten beginnt die Arbeitsphase zwischen 06:00 und 08:00 Uhr morgens, zwischen 15:00 und 17:00 beginnt die Freizeitphase und zwischen 19:00 und 21:00 die Ruhephase.

Arbeit: Nach §41 Abs.1 StVollzG sind die Gefangenen zu Arbeit verpflichtet. Der Verpflichtung zur Arbeit darf nur dann nicht nachgekommen werden, wenn dem Gefangenen keine körperlich und gesundheitlich zumutbare Arbeit angeboten werden kann oder der Gefangene über 65 Jahre alt ist. Ansonsten verfolgt die Arbeit das oberste Vollzugsziel, nämlich die berufliche und soziale Integration des Verurteilten. Die Gefangenen erhalten ein festgelegtes Entgelt für ihre Arbeit. Das Tagesentgelt lag im Jahr 2011, je nach Beschäftigung, zwischen €8,18 und €13,63 bei 8 Stunden Regelarbeitszeit (vgl. Laubenthal 2011, S. 265).

Das Strafvollzugsgesetz stellt in §37 Abs. 3 die Aus- und Weiterbildung einer wirtschaftlich ergiebigen Arbeit gleich. Demnach kann während der Arbeitsphase auch eine Aus- und Weiterbildung stattfinden, welche gleichrangig entlohnt wird. Dies sind in erster Linie Berufsausbildungen, berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, das Nachholen von Schulabschlüssen bis hin zum Abitur und weitere

## 2. Theoretischer Hintergrund

Bildungsmaßnahmen. Das Nachholen des Hauptschulabschlusses wird im StVollzG im §38 Abs. 1 besonders hervorgehoben. Unter den „weiteren Bildungsmaßnahmen“ versteht man in der Praxis vor allem Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote (vgl. Laubenthal 2011, S.230ff.).

Freizeit: Nach §67 StVollzG muss der Gefangene Gelegenheit dazu erhalten, sich in der Freizeitphase gemäß seinen Interessen zu beschäftigen (vgl. Calliess/Müller-Dietz 2008, S.394). Genannt werden im Gesetz die Teilnahme an Unterricht, einschließlich Sport, Fernunterricht, Lehrgängen sowie sonstige Veranstaltungen der Weiterbildung, an Freizeitgruppen, Gruppengesprächen sowie die Nutzung einer Bücherei. Eingeschränkt wird das Freizeitangebot durch das lokale Angebot der jeweiligen Anstalt, da dem einzelnen Häftling kein Recht auf ein ganz bestimmtes Freizeitangebot zusteht (vgl. Laubenthal 2011, S.371 ff.).

Der Gesetzgeber sieht in der Freizeitphase, neben der Arbeitsphase, eine wichtige Phase zur Erreichung des Vollzugsziels nach §2 StVollzG, also der (Re-)Sozialisierung. Während die Arbeitsphase nach StVollzG, dem Erwerb und der Sicherung des Lebensunterhaltes dienen bzw. darauf vorbereitet soll, werden in der Freizeitphase alle weiteren Behandlungsmaßnahmen ergriffen. Genannt werden hier insbesondere Weiterbildung und Therapie (vgl. Calliess/Müller-Dietz 2008, S.395 f.). Die Vollzugsanstalten haben dafür Sorge zu tragen, dass ein umfangreiches Freizeitangebot zur Verfügung steht. Beispielsweise Schach- und Brettspielgruppen, soziale Gesprächskreise, Anti-Gewalt-Trainings, Kunst- und Werkgruppen, Sport und Bewegungsangebote, konfessionelle Angebote oder sonstige Weiterbildungsmaßnahmen, zu denen auch Grundbildungsangebote gezählt werden.

Ruhezeit: Die Ruhezeit, welche im Gefängnisjargon auch schlicht als „Einschluss“ bezeichnet wird, ist die Zeit welche die Insassen, in der Regel allein, in ihrem Haftraum verbringen. Gemeinschaftshaft wird nur unter besonderen Voraussetzungen vollzogen. Nämlich nur wenn keine Gefahr schädlicher gegenseitiger Beeinflussung besteht und alle Betroffenen zustimmen. Nach §18 StVollzG soll Gemeinschaftshaft allerdings nur vorübergehend gewährt werden.

### **2.2.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus im Gefängnis**

Wie viele der derzeit rund 77.000 Inhaftierten zu den funktionalen Analphabeten zählen, lässt sich nicht mit letzter Gewissheit beziffern. Hubertus und Döbert schätzen die Zahl der Betroffenen auf etwa 20% der Inhaftierten (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.69). Dies würde derzeit in absoluten Zahlen eine Zielgruppe, bestehend aus rund 15.400 Personen umfassen. Die Annahme von Döbert und Hubertus erhärtet sich durch die jüngeren Erkenntnisse der leo.level One Studie, der zur Folge das Risiko für funktionalen Analphabetismus für Menschen erhöht sei, welche keinen berufsrelevanten Schulabschluss oder maximal einen Hauptschulabschluss erworben haben. Nach Grotlüschen verfügen 19,3% der funktionalen Analphabeten im Erwerbsalter über keinen Schulabschluss. Weitere 47,7% aller funktionalen Analphabeten verfügen über einen unteren Bildungsabschluss (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S.29). Nach einer Auswertung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe verfügten im Jahr 2004 14,2% der Inhaftierten über keinen Schulabschluss und 49,3% der Inhaftierten erreichten maximal den Hauptschulabschluss (vgl. Mayer 2004, S.5).

### **2.2.4 Lebenswelt funktionaler Analphabeten im Gefängnis**

Funktionale Analphabeten im Strafvollzug sind doppelt stigmatisiert. Zum einen sind sie aufgrund ihrer mangelnden Lese- und Schreibkompetenz in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens bereits vor der Haft ausgeschlossen gewesen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 63). Darüber hinaus stellen sie als verurteilte Straftäter in Haft ohnehin eine besondere gesellschaftliche Randgruppe dar. Die Lebenswelt von Menschen verändert sich durch die Inhaftierung massiv. Dies gilt insbesondere für funktionale Analphabeten (vgl. Langenfeld 2007, S.12-2). Übliche Kompensationsstrategien der funktionalen Analphabeten, wie die berühmte „Brillenausrede“ – „Ich habe meine Brille vergessen; können Sie mal helfen?“ oder das Zurückgreifen auf eingeweihte Vertrauenspersonen, greifen plötzlich nicht mehr (vgl. Braukmann 1994, S.52). Denn innerhalb der Institution Gefängnis bestehen zunächst keine Vertrauensverhältnisse und der Häftling steht mit seinem Literalitätsproblem alleine vor großen neuen Anforderungen an die Schriftsprachlichkeit. So beschreibt Braukmann, dass Justizvollzugsanstalten



## 2. Theoretischer Hintergrund

„Antragswelten“ sind, in denen für alle Anliegen ein schriftlicher Antrag vorliegen muss. Gespräche mit Lehrern, Psychologen und Sozialarbeitern müssen ebenso schriftlich eingefordert werden, wie die Aushändigung eines Radiogeräts, Fernsehers oder anderer Gegenstände und Privilegien (vgl. ebd.). Hinzu kommt das Kommunikationsproblem mit Freunden und Angehörigen außerhalb des Gefängnisses. Während uneingeschränkter Schriftverkehr mit der Außenwelt sogar verfassungsrechtlich geschützt ist, basierend auf GG Art. 5, 6 und 10, welcher nur unter besonderen Umständen von der Anstalt untersagt, überwacht oder abgefangen werden darf, stellt Telekommunikation eine größere Hürde dar, welche stets einer gesonderten Genehmigung bedarf (vgl. Laubenthal 2011, S.295-308). Dementsprechend stellt Schriftverkehr den einfachsten und besten Weg dar, um adäquat mit Freunden und Angehörigen in Kontakt zu bleiben, dies bleibt funktionalen Analphabeten weitestgehend verwehrt.

Ein weiterer Aspekt, von dem insbesondere funktionale Analphabeten in Haft betroffen sind, ist der Zeitfaktor. Wenn das gewohnte Instrumentarium an Freizeitgestaltung durch den Vollzug wegbricht und (noch) kein Fernseher oder Radio zu Verfügung steht „kann die Zeit in einer Zelle lang werden“ (vgl. Vogel 1997, S.179). Literalität im Strafvollzug ist somit auch eine wichtige Beschäftigungsstrategie der Gefangenen, welche den funktionalen Analphabeten nicht offen steht.

Langenfeld stellt fest:

*„Der Alltag für Menschen mit Basisbildungsdefiziten<sup>3</sup> ist im Gefängnis also doppelt so schwer.“* (Langenfeld 2007, S.12-3)

Laut Vogel, ist mangelnde Grundbildung im Gefängnis ein „teurer“ Makel. Denn kleine Gefälligkeiten von Mitinsassen, wie das Vorlesen eines Briefes oder das Schreiben eines kurzen Antrages müsse mit den „Knastwährungen“ Tabak, Kaffee oder sogar anderen Gegendiensten entlohnt werden. Uneigennützig Hilfe sei die Ausnahme (vgl. Vogel 1997, S.179). Dies könne zu dramatischen persönlichen Verwicklungen führen. Wenn die Abhängigkeitssituation des Analphabeten durch

---

<sup>3</sup> Der Begriff Basisbildung wird in Österreich synonym zum deutschen Verständnis des Begriffs Grundbildung verwendet.

## 2. Theoretischer Hintergrund

einen Mithäftling ausgebeutet wird, indem beispielsweise ein Brief der Frau mit entstelltem Inhalt wiedergegeben werde oder der vermeintliche Helfer das Diktat des Hilfsbedürftigen mit zweifelhaften Angeboten an die Adressatin versehe (vgl. Braukmann 1994, S.52).

Die meisten Inhaftierten würden ihre tatsächliche Situation allerdings verkennen und weiterhin vermeiden sich zu ihren Defiziten offen zu bekennen und Unterricht in Anspruch nehmen, da sie einen weiteren Verlust persönlicher Würde und Ansehens befürchteten (vgl. Vogel 1997, S.179).

Die Lebenswelt für funktionale Analphabeten in Haft stellt also eine permanente Extremsituation dar, welche nicht mit der Lebenswelt funktionaler Analphabeten in Freiheit vergleichbar ist. Wagner und Schneider sprechen von mangelnder Adressabilität der Betroffenen, also dem subjektiven Eindruck keine wahrnehmbare Adresse zu sein (vgl. Wagner/Schneider 2008, S.49 f.). Dieses Gefühl des Ausgeliefertseins dürfte sich durch die zusätzliche psychische Belastung, welche ein Aufenthalt innerhalb der totalen Institution Gefängnis ausübt, noch verstärken.

### **2.2.5 Alphabetisierungsarbeit in deutschen Gefängnissen**

Nicht in allen deutschen Vollzugsanstalten lässt sich ein umfassendes Aus- und Weiterbildungsangebot finden. Gerade im Bereich der Grundbildung gibt es große Unterschiede, bzgl. des zur Verfügung stehenden Angebots. Wie viele der 186 Anstalten derzeit Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen in der Arbeitsphase anbieten ist nicht bekannt (vgl. Tjettmers/Brinkmann 2012, S.36). Während es für das Jahr 1990 noch quantitative Daten zum Stand der Alphabetisierung im Strafvollzug gibt, in 60 Anstalten wurden Elementarbildungskurse angeboten (vgl. Vogel 1992, S. 115), gibt es derzeit keine Quelle, welche die Anzahl der Alphabetisierungsangebote im Strafvollzug wiedergibt. Im Zuge der Erhebungen dieser Arbeit konnte festgestellt werden, dass in der JVA Lübeck und der JSA Berlin derzeit (2013) Vollzeitgrundbildungsmaßnahmen mit professioneller pädagogischer Leitung existieren, während in der JVA Münster, trotz integriertem pädagogischen Zentrum (PZ), keine Vollzeitgrundbildungsmaßnahme während der Arbeitsphase existiert.

## 2. Theoretischer Hintergrund

In wie vielen Vollzugsanstalten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote in der Freizeitphase angeboten werden ist ebenso wenig bekannt. In der JVA Münster befindet sich das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot in der Freizeitphase und die Teilnehmer kommen nach ihrer Regelarbeitszeit von 8 Stunden in die Grundbildungsmaßnahme, ähnlich wie in der Volkshochschulalphabetisierung außerhalb des Strafvollzugs. Ebenso wenig geregelt wie das Angebot auf der Nachfrageseite, stellt es sich auf der Angebotsseite dar. Während Kursleitende z.B. der JVA Lübeck über einen freien Träger angestellt sind, sind die Kursleitenden der JSA Berlin direkte Angestellte der JSA, also des Landes Berlin. Die Kursleitung in der JVA Münster wird hingegen von ehrenamtlichen Alphabetisierungspädagogen durchgeführt. Die große Heterogenität der Anstellungsverhältnisse, innerhalb der überschaubaren Stichprobe, dürfte repräsentativ für die Situation der Alphabetisierungsarbeit im gesamten Bundesgebiet sein.

### **2.3 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Grundbildungsdefizite im Strafvollzug eine bedeutsame Rolle spielen und massive Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen haben. Zum einen sind Menschen mit mangelnder Grundbildung häufiger im Gefängnis, als der Durchschnittsbürger, somit besteht die begründete Annahme, dass kriminelles Verhalten durch (Grund-)Bildungsdefizite begünstigt wird. Desweiteren erleben funktionale Analphabeten den Strafvollzug, welcher meist ohnehin als sehr belastende Lebenssituation empfunden wird, zusätzlich als enorme psychische Belastung, da ihre bewährten Methoden zur Kompensierung ihres Defizits plötzlich Wegbrechen und sie sich in einer totalen Institution befinden, welche als „schriftliche Antragswelt“ bezeichnet werden muss.

Zum anderen ist der gesamtgesellschaftliche Aspekt verbesserter Grundbildung zu sehen, da sich feststellen lässt, dass Weiterbildung und der Erwerb von Qualifikationen im Strafvollzug den Vollzugsablauf erleichtern und zudem einen positiven Einfluss auf die Rückfälligkeit von Straftätern nehmen kann. Verbesserte Grundbildungsangebote im Strafvollzug zeigen also großes Potential, da die

## 2. Theoretischer Hintergrund

psychische Verfassung und gesellschaftliche Teilhabe des einzelnen Häftlings verbessert werden kann und durch weniger Rückfälligkeit, somit weniger Straftaten und verbesserte Ausbildungsfähigkeit ehemaliger Straftäter ein gesamtgesellschaftlicher Nutzen gegeben ist.

Gerade im Strafvollzug kann eine (Re-) Sozialisierung nur gelingen, wenn die Betroffenen dazu befähigt werden und die Bereitschaft entwickeln am Prozess des lebenslangen Lernens zu partizipieren (vgl. Müller-Dietz 2010, S.873). Denn nur, wenn dieses von der UNESCO als Grundrecht und Pflicht eines jeden Einzelnen in der Gesellschaft ausgeübt werden kann, ist eine umfassende soziale Teilhabe in der Gesellschaft für die Betroffenen möglich.

Um Grundbildung im Strafvollzug verbessern zu können, wurde im Zuge dieser Arbeit eine Teilnehmerbefragung in haftinternen Grundbildungsangeboten durchgeführt, um Aussagen über die Zielgruppe treffen zu können. Im folgenden Kapitel soll das methodische Vorgehen, das zur Beantwortung der drei zentralen Fragestellungen gewählt wurde, dargestellt werden.

## **3. Methoden**

### **3.1 Untersuchungsdesign**

#### **3.1.1 Begründung des qualitativen Zugangs**

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, ist das Ziel der vorliegenden Arbeit die Analyse der Zielgruppe männlicher funktionaler Analphabeten im deutschen Strafvollzug. Eine Zielgruppe definiert sich durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale. Die sozialstrukturellen Merkmale welche alle Angehörigen der zu analysierenden Zielgruppe verbindet, sind der derzeitige Gefängnisaufenthalt, sowie die defizitäre Lese- und Schreibkompetenz. Die Erforschung dieser Zielgruppe soll dazu beitragen Wissen um Motive und Interessen zu generieren um letztendlich das Angebot der Alphabetisierung in deutschen Gefängnissen zielgruppen- und teilnehmerorientierter zu gestalten (vgl. Hippel/Tippelt 2010, S.802).

Da es im Rahmen dieser Arbeit unmöglich ist die Zielgruppe umfassend zu erforschen, da es keinen ausreichenden Zugang zur Zielgruppe gibt, beschränkt sich das vorliegende Forschungsvorhaben auf die Erforschung der Teilnehmer an bestehenden Grundbildungsmaßnahmen in deutschen Haftanstalten. Die Ergebnisse dieser Erhebungen sollen dann genutzt werden, um Rückschlüsse auf die gesamte Zielgruppe funktionaler Analphabeten im Strafvollzug zu ermöglichen.

Um die Motive und Interessen der Teilnehmer von Grundbildungsangeboten im Strafvollzug zu erheben, bietet es sich an die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen. In den vergangenen Jahrzehnten gab es einschneidende Veränderung im Bereich der Sozial- und Humanwissenschaften. Durch sehr große Stichproben und komplexe quantitative Auswertungsmodelle soll eine höhere Repräsentativität erreicht werden. Diese Entwicklung gab allerdings auch Anlass zur Kritik und führte zu der Forderung die Befragten selbst stärker zu Wort kommen zu lassen. Durch die Entwicklung interpretativer Analysemethoden wie modernen hermeneutischen, kritischen, narrativen, deskriptiven und explorativen Ansätzen, besteht die Möglichkeit sich das Feld mit qualitativen Mitteln zu erschließen (vgl. Mayring 2010, S.9f.). Da sich Einstellungen und Motive nur sehr bedingt quantitativ

### 3. Methoden

operationalisieren lassen und es bei der vorliegenden Teilnehmerbefragung um die Erfassung von Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungsmustern der Betroffenen geht, fiel die Wahl der Erhebungsmethode auf eine qualitative Untersuchung (vgl. Helfferich 2011, S.21).

Ein transparentes Vorgehen ist das oberste Gebot der qualitativen Sozialforschung. Demnach sollen in diesem Kapitel die zu untersuchende Grundgesamtheit, das erhobene Material, die Entstehungssituation des Materials, sowie die formalen Charakteristika des Datenmaterials beschrieben werden (vgl. Mayring 2010, S.52 f.). Zudem soll auf die besonderen Schwierigkeiten bei qualitativer Forschung mit Strafgefangenen eingegangen werden.

#### **3.1.2 Das problemzentrierte Interview**

Da aufgrund einer eigenen Kursleitertätigkeit des Verfassers sowie der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema des funktionalen Analphabetismus, bereits Vorannahmen bzgl. des Forschungsgegenstandes bestanden und dieses Wissen für die vorliegende Untersuchung genutzt werden sollte, empfahl sich ein induktiv-deduktives Untersuchungsdesign (vgl. Witzel 2000, S. 13). Nach Sichtung entsprechender Fachliteratur bot sich die Anwendung des problemzentrierten Interviews nach Witzel als Forschungsmethode an. Das problemzentrierte Interview lehne sich zum einen an die theoriegenerierenden Verfahren der „grounded theory“ an, indem es große Offenheit im Interviewprozess gewährleiste, so Witzel, zum anderen wende es sich auch gegen die naiv-induktivistische Position bei dem der Wissenschaftler sein theoretisches Vorwissen ausklammern und als *tabula rasa* konzipieren müsse (vgl. ebd.).

Insbesondere die von Witzel beschriebene „Gegenstandsorientierung“ erweist sich gegenüber eines narrativen Interviews, im Falle von funktionalen Analphabeten in Haft, als Vorteil. Da der funktionale Analphabetismus lediglich ein Problem innerhalb eines Multiproblemkomplexes der Befragten darstellt (vgl. Borchert 2008, S.17), erscheint es sinnvoll eine Methode zu wählen, welche die Zentrierung einer bestimmten Fragestellung in den Fokus des Interviews stellt und von rein narrativen Verfahren Abstand zu nehmen (vgl. Witzel 2000, S.14).

#### **3.1.3 Probleme qualitativer Datenerhebung bei funktionalen Analphabeten in Haft**

Die Insassen in Haftanstalten sind, wie bereits beschrieben, Individuen innerhalb der totalen Institution Gefängnis. Ihr komplettes Leben spielt sich unter der Aufsicht der hier eingesetzten staatlichen Autoritäten ab (vgl. Goffman S.16f.).

Als Außenstehender hinter die Fassaden einer solchen Institution zu blicken ist schon rein physisch nicht einfach und mit hohem bürokratischen Aufwand verbunden. Noch wesentlich schwieriger wird es, wenn der Versuch unternommen wird in die inneren Deutungsmuster der dort lebenden funktionalen Analphabeten zu blicken, deren Alltag sich schon außerhalb der Haft, häufig durch Täuschung und Verschleierung der mangelnden Schriftsprachkompetenz auszeichnete (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.70).

Nach Wolff findet der Zugang zum Feld in zwei Schritten statt. In der Fachliteratur wird der physische Zugang zum Feld als „getting in“ beschrieben. Durch die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern des Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, sowie deren Kontakten zu den örtlichen Kursleitern, stellte das „getting in“ eine überwindbare Hürde dar. Allerdings wird beschrieben, dass in diesem Schritt die betroffenen Individuen die Anschlussfähigkeit überprüfen würden. Im vorliegenden Fall prüften nicht die Häftlinge, ob die erkennbaren Eigenschaften des Forschers, wie Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft, sowie das Forschungsanliegen sich in ihr bestehendes Weltbild integrieren ließen, sondern ihre Kursleiter bzw. die jeweiligen Anstaltsleiter übernahmen diese Entscheidung. Da aus organisatorischen Gründen im Vorfeld kein Kontakt zwischen Forscher und Befragten möglich war, mussten die Insassen ad-hoc eine Entscheidung für oder gegen eine Interviewsituation treffen. Im zweiten Schritt, dem sogenannten „getting on“ geht es um den sozialen Zugang, also der Zuweisung von Teilnehmerrollen zwischen Forscher und Interviewten (vgl. Wolff 2009, S.340). Ob das „getting on“ wie gewünscht funktioniert, nachdem das „getting in“ durch eine fremde Instanz gesteuert wurde, kann nicht allumfassend beurteilt werden.

Die synchronisierten Abläufe in Gefängnissen führen dazu, dass ein fester zeitlicher Rahmen für das Interview vereinbart werden muss, der aufgrund der

### 3. Methoden

bürokratischen Verwaltung einer Haftanstalt unter keinen Umständen überschritten werden kann. Dies ist leider eine ungünstige (vgl. Hermanns 2009, S. 362), aber in diesem Fall unvermeidbare, Rahmenbedingung zur Durchführung qualitativer Interviews.

Trotz der Zusicherung der kompletten Anonymisierung der Daten, sowie der Durchführung der Interviews in einem separaten Besprechungsraum der jeweiligen Haftanstalt ohne anwesendes Sicherheitspersonal, kann es für die Befragten schwierig sein sich kognitiv von der nahezu allumfassenden Überwachung der totalen Institution Gefängnis zu lösen.

Da sich die Situation von funktionalen Analphabeten im Strafvollzug durch komplexe Multiproblemlagen kennzeichnet und die mangelnden Schriftsprachkompetenzen sowie der Freiheitsentzug nur Teilstücke dieser Situation wiedergeben, ist der Zugang zu den inneren Deutungsmustern der Befragten äußerst heikel. Es kommen häufig Vereinsamung durch den Partnerverlust, Verschuldung, Perspektivlosigkeit und psychische Traumata hinzu (vgl. Borchert 2008, S.17). Derartig belastete Personen zu biografischen Erlebnissen zu befragen, regt eine kognitive Auseinandersetzung und Konfrontation mit unangenehmen Lebensthemen an. Es ist von möglichen Abbrüchen der Interviews oder massiven Vermeidungsstrategien der Befragten auszugehen. Das Erkennen unbehaglicher Situationen während des Interviews kann beim Forscher entweder dazu führen, dass unbewusst auf weitere kritische Nachfragen verzichtet wird, oder dass Irritationen und Widersprüche beim Interviewten bewusst wahrgenommen werden und dennoch auf eine Aufklärung verzichtet wird, um die Gesprächssituation nicht zu gefährden (vgl. Helfferich 2011, S.90).

An dieser Stelle soll das konstruktivistische Moment qualitativer Interviews erwähnt werden. Ein Zitat von Flick soll dieses verdeutlichen:

*„Durch die Rekonstruktion des Lebens unter einer besonderen Fragestellung wird eine Version der jeweiligen Erfahrung konstruiert und interpretiert. Inwieweit das Leben und die Erfahrungen in der berichteten Form tatsächlich stattgefunden haben, ist dabei nicht nachprüfbar.“*

(Flick 2009, S.162)



### 3. Methoden

Die Befragten sind durch die offene Form der Fragestellung in der Lage ihre subjektiven Perspektiven und Deutungsmuster ihrer Vergangenheit zu berichten und können so ihre persönlichen Zusammenhänge und kognitiven Sinnstrukturen selbst entwickeln (vgl. Mayring 2002, S. 68). Ob die geschilderten Ereignisse einer objektiven Wahrheit entsprechen oder aus Sicht des Forschers erfunden sind, ist nicht zu beantworten. Die Frage nach der Wahrheit kann nur vom jeweiligen Standpunkt aus beurteilt werden. Ob eine Aussage als wahr oder unwahr einzustufen ist setzt ein vorgegebenes logisches System voraus, dem beide Gesprächspartner im Interview Gültigkeit beimessen. Bei qualitativen Interviews mit Strafgefangenen hat man es jedoch gegebenenfalls mit Menschen zu tun, welche ein anderes logisches System anlegen als der Interviewende. Demnach ist die Wahrheitsfrage eine Frage der Differenz zwischen dem Deutungssystem des Interviewten und dem des Forschers (vgl. Helferrich 2011 S.77f.).

Ein Gütekriterium der qualitativen Forschung ist die Glaubwürdigkeit der untersuchten Personen im Feld (vgl. Mayring 2002, S. 143). Diese Glaubwürdigkeit ist bei Strafgefangenen funktionalen Analphabeten, aufgrund der beschriebenen Bedingungen, nur mit Einschränkungen gegeben und bedarf einer besonderen Beachtung bei der Interpretation der Ergebnisse.

Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen, wie das möglicherweise problematische „getting on“, der zeitlichen Beschränkungen der Interviews, der möglichen Vermeidung und Verweigerung der Interviewten und der Glaubwürdigkeit könnte die Frage gestellt werden, ob qualitative Forschung mit funktionalen Analphabeten im Strafvollzug zielführend sein kann. Eine Gegenposition wäre, dass qualitative Interviews die einzige Möglichkeit darstellen, um Deutungsmuster und Informationen von funktionalen Analphabeten in Haft erhalten zu können. Die Möglichkeit des Erkenntnisgewinns durch qualitative Interviews wurde in diesem Fall genutzt. Die beschriebenen Herausforderungen sollen bei der Analyse des Datenmaterials bzw. bei der Interpretation der Ergebnisse bewusst reflektiert und berücksichtigt werden.

### 3. Methoden

#### **3.1.4 Zugang zum Feld**

Durch die Tätigkeit des Verfassers als ehrenamtlicher Kursleiter des Leseworkshops in der JVA Münster, konnte in Münster direkt Kontakt zu den Kursteilnehmern und der Anstaltsleitung hergestellt werden. Die Standorte Lübeck und Berlin wurden in Kooperation mit dem, vom BMBF geförderten, Projekt RAUS (**Resozialisierung durch Alphabetisierung und Uebergangsmanagement von Straffälligen**) angesiedelt beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. kontaktiert. Die Kursleitenden vor Ort zeigten sich sehr kooperativ und wählten freiwillige Teilnehmer ihrer Grundbildungsangebote aus, die sich zu einem Interview mit dem Verfasser der vorliegenden Arbeit bereit erklärten.

Die Teilnehmer in Münster zeigten sich, aufgrund des bereits bestehenden Vertrauensverhältnisses durch den Kursalltag, sofort und ohne Einschränkungen für ein Interview bereit. Die Teilnehmer in Lübeck wurden von der dortigen Kursleiterin angesprochen, woraufhin sich zwei Teilnehmer sofort bereit erklärten. Nach einigem Zögern und durch Überzeugungsarbeit eines Mithäftlings, entschied sich auch ein dritter Teilnehmer in die Interviewsituation zu gehen. In der JSA Berlin suchten die dortigen Kursleiterinnen im Vorfeld zwei freiwillige Kursteilnehmer aus ihrem Grundbildungsangebot heraus.

#### **3.1.5 Ziehung der Stichprobe**

Die Grundgesamtheit der zu erforschenden Zielgruppe setzt sich aus männlichen Inhaftierten funktionalen Analphabeten, zuzüglich der Häftlinge die schwere Probleme beim Lesen und Schreiben haben und sich nach lea auf alpha-level 4 (vgl. Kapitel 2.1.3) befinden, zusammen. Demnach umfasst die Grundgesamtheit alle männlichen Häftlinge von 18 Jahren aufwärts in allen Haftanstalten Deutschlands mit den beschriebenen Literalitätsproblemen. Zudem sind nur Häftlinge inbegriffen, welche die deutsche Sprache ausreichend beherrschen, da es Teilnahmevoraussetzung in den jeweiligen Grundbildungsangeboten der Haftanstalten ist, dass die deutsche Sprache mündlich beherrscht.

Auf die Addition von weiblichen Häftlingen zur Stichprobe wurde verzichtet, da sie zum einen eine quantitativ relativ kleine Gruppe der Grundgesamtheit darstellen

### 3. Methoden

und zum anderen möglicherweise genderspezifische Probleme mit in den Fokus gebracht hätten, auf die in dieser Untersuchung nicht weiter eingegangen werden soll.

Die Entscheidung Häftlinge mit Migrationshintergrund in die Stichprobe aufzunehmen, begründet sich aufgrund der hohen Anzahl der Lerner mit Migrationshintergrund innerhalb der Grundgesamtheit. Wie viele funktionale Analphabeten in Haft einen Migrationshintergrund aufweisen ist nicht bekannt, da aber 20% aller Häftlinge einen Migrationshintergrund aufweisen ( vgl. Laubenthal 2011, S.191 f.), und davon auszugehen ist, dass dieser Personenkreis in den Grundbildungsangeboten der Haftanstalten stark repräsentiert ist, war diese Entscheidung für die Aussagefähigkeit der Untersuchung höchst relevant.

Die Auswahl der Interviewteilnehmer erfolgte nach dem Prinzip des „convenience sampling“. Das heißt, es wurden die Untersuchungsteilnehmer gewählt, zu denen der einfachste Zugang bestand und die sich für ein Interview bereit erklärten (vgl. Flick 2004, S.110). Flick weist darauf hin, dass diese Methode der Stichprobenziehung nur eine begrenzte Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse zulasse. Andererseits ergänzt Flick, dass diese Methode bisweilen der einzige Weg sei, um überhaupt eine Befragung durchführen zu können (vgl. ebd.). Aufgrund der beschriebenen Zugangsprobleme im Vollzug (vgl. Kapitel 3.1.2) und des hohen Aufwandes Untersuchungsteilnehmer „unter Verschluss“ zu erreichen, stellte das convenience sampling den einzigen Weg dar, das Feld zu erschließen. Auch Helfferich räumt ein, dass in der Praxis der Umfang der Stichprobe häufig durch die Zugänglichkeit gesteuert werde, aber das mit einem Stichprobenumfang von N=6 bereits repräsentatives Material erhoben werden könne (vgl. Helfferich 2011, S.175).

#### **3.1.6 Beschreibung der Stichprobe**

Der vorliegenden Untersuchung liegen die Daten aus sechs qualitativen Interviews zu Grunde. Die Interviews wurden zwischen Februar und Juni 2013 in den Justizvollzugsanstalten Münster, Lübeck sowie der Jugendstrafanstalt Berlin geführt. In allen Strafvollzugsanstalten sind ausschließlich männliche Gefangene mit

### 3. Methoden

unterschiedlichen Haftzeiten inhaftiert. Die Haftzeiten bewegen sich im breiten Spektrum zwischen 18 Monaten und 13 Jahren, aufgrund unterschiedlichster Delikte. In der JVA Münster und der JVA Lübeck sind Gefangene jeder Altersgruppe ab dem 21. Lebensjahr inhaftiert. In der JSA Berlin sind nur Inhaftierte, die zum Tatzeitpunkt zwischen dem 15. und dem 21. Lebensjahr alt waren. Um ein genaueres Bild über das vorhandene Schriftsprachpotential zu erlangen, wurde mit jedem Teilnehmer ein verkürztes Schnelltestverfahren zur groben Bestimmung des Alpha-levels durchgeführt. (Testbogen siehe Anhang)

Die folgende Tabelle soll einen Überblick über das Alter, Herkunftsland, das zum Erhebungszeitpunkt ermittelte Alpha-level und den höchsten erreichten Schulabschluss jedes Teilnehmers geben, um eine bessere Verortung der einzelnen Aussagen zu ermöglichen.

Die deskriptiven Daten der Stichprobe sind Tabelle 2 zu entnehmen:

**Tabelle 2: Deskriptive Daten Teilnehmer**

<b>Teilnehmer</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunftsland</b>	<b>Alpha-level</b>	<b>Berufsrelevanter Schulabschluss</b>	<b>JVA/JSA</b>
TN1	36	Deutschland	3	Keinen	Münster
TN2	26	Türkei	4	Keinen	Lübeck
TN3	47	Deutschland	2	Keinen	Lübeck
TN4	32	Deutschland	3	Keinen	Lübeck
TN5	22	Libanon	3	Keinen	Berlin
TN6	18	Kosovo	4	Keinen	Berlin

Alle Untersuchungsteilnehmer sind Teilnehmer am jeweiligen Grundbildungsangebot in ihren Justizvollzugsanstalten und sprechen die deutsche Sprache ausreichend, um dem Unterricht zu folgen bzw. um an einem Interview teilzunehmen. Zudem haben alle Teilnehmer das deutsche Schulsystem, zumindest zeitweise durchlaufen und erfüllen somit die Kriterien, um als funktionale Analphabeten eingestuft zu werden (Grotlösch et al. 2012, S.26).

#### 3.1.7 Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme an den Interviews erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Teilnehmer aus der JVA Münster wurden über die eigene Kursleitertätigkeit des Verfassers im Grundbildungskurs der Haftanstalt akquiriert. Zunächst war geplant ausschließlich Inhaftierte der JVA Münster zu interviewen. Nach der Durchführung des ersten Interviews wurde von dieser Idee Abstand genommen und Teilnehmer aus weiteren Grundbildungsangeboten aus Justizvollzugsanstalten anderer Bundesländern wurden hinzugezogen. Zum einen erschien es sinnvoll die Aussagefähigkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse der Stichprobe zu erhöhen, indem Teilnehmer aus anderen Bundesländern, die in anderen Gefängnissen durch andere Kursleiter mit möglicherweise abweichenden Methoden und didaktischen Konzepten unterrichtet werden, zu befragen. Zum anderen bestand bei den Interviewten aus Münster das Problem, dass eine Personalunion von Kursleiter und Forscher den Interviewprozess verfälschen kann. Sozial erwünschte Antworten sind in der qualitativen Forschung niemals auszuschließen (vgl. Mayring 2002, S.143). Normalerweise stellt das Interview eine besondere Kommunikationssituation für beide Beteiligten dar. Erst innerhalb dieser Kommunikationsbeziehung bekommt der Forschende einen Zugang zu dem Sinnsystem der Erzählperson (vgl. Helfferich 2011 S.79 ff.). Wenn der Forschende aber gleichzeitig auch Kursleitende des Interviewten ist, besteht schon eine weitere Beziehung zwischen den Beteiligten. Der kurze Ausschnitt aus einem Interview soll dieses Problem veranschaulichen.

*F: Ok (.) und wie ist denn so eine Lehrperson (.) wie muss die für dich sein? Ein Lehrer. (-) Muss der für dich sehr streng sein und sich vorne an die Tafel stellen und [*

*TN1: [Nein nein nein ich finde eher so [Name] und [Name des Autors] gut (lacht)*

*F: (lacht) nein du kannst ganz ehrlich sein! (TN1 Z: 422-427)*

Das Beispiel verdeutlicht das Problem des sozial erwünschten Antwortverhaltens. Um dem genannten Problem entgegen zu wirken und die Stichprobe repräsentativer zu gestalten, wurde die Stichprobe, wie bereits beschrieben, um Teilnehmer aus der JVA Lübeck (Schleswig-Holstein) und der JSA Berlin erweitert. Alle Interviews wurden in einem separaten Besprechungsraum der jeweiligen

### 3. Methoden

Haftanstalt ohne anwesendes Sicherheitspersonal oder sonstige Anwesende geführt. Aufgrund der synchronisierten Abläufe in den Anstalten kam es, insbesondere in Lübeck, häufiger zu kurzen Störungen durch Wachpersonal. In wie weit derartige Störungen den Interviewfluss beeinflusst haben, kann nicht abschließend beurteilt werden.

## **3.2 Durchführung**

### **3.2.1 Entwicklung des Leitfadens**

Ein Vorteil des problemzentrierten Interviews nach Witzel ist, dass bereits vorhandenes Vorwissen über das Forschungsfeld genutzt werden kann, um die Explikationen der Interviewten nachvollziehen zu können und problemzentrierte Fragen und Nachfragen gestellt werden können. Das Vorwissen des Forschers dient als Rahmen für Frageideen und hilft somit bei der Erstellung eines Leitfadens als Erhebungsinstrument. Die Fragen werden offen formuliert um das Offenheitsprinzip qualitativer Forschung zu gewährleisten und die zu Untersuchenden zur Narration anzuregen. Durch diese Vorgehensweise soll sichergestellt werden, dass die Problemsicht des Forschers nicht die Problemsicht des Interviewten überdeckt. Witzel nennt vier nötige Instrumente zur Durchführung des problemzentrierten Interviews. Zum einen den Kurzfragebogen zur Erhebung quantitativer Eckdaten, den Leitfaden als Erinnerungshilfe für den Forscher während des Interviews, die Tonträgeraufzeichnung, um das Gesagte dokumentieren zu können und Postskripte in welchen nach dem Interview Besonderheiten während des Interviewprozesses schriftlich festgehalten werden. Wie die einzelnen Instrumente aufgebaut sind, soll in diesem Kapitel dargelegt werden (vgl. Witzel 2000, S.3).

Zur Erhebung der quantitativen Eckdaten wie Alter, Haftdauer, Schulabschluss, Bildungsgrad der Eltern und einigen weiteren biografischen Angaben wurde ein Erhebungsbogen ausgearbeitet, der nach den eigentlichen Interviews, vom Interviewer ausgefüllt wurde. (siehe Anhang)

Anschließend wurde mit Hilfe des, von Helfferich entwickelten, SPSS-Prinzip ein Leitfaden entwickelt, welcher strukturierend in den offenen Erzählraum eingreift und die Fragen auf das Forschungsinteresse richtet (vgl. Helfferich 2011, S.179).

### 3. Methoden

SPSS steht in diesem Fall für Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren. Im ersten Schritt werden zunächst sämtliche Fragen, die von Interesse scheinen gesammelt und niedergeschrieben. Anschließend werden die Fragen einer kritischen Prüfung unterzogen. Eliminiert werden alle Fragen, die reine Fakten abfragen, Fragen, die der Besonderheit des Forschungsinteresses keine Rechnung tragen, Fragen, die mit implizierten Antwortwartungen verknüpft sind und Fragen, deren Formulierung der zu befragenden Zielgruppe nicht entsprechen. Im nächsten Schritt werden die verbleibenden Fragen sortiert, um eine Chronologie in die Abfolge der Fragen zu bringen. Im letzten Schritt werden zusammenhängende Fragen zu einem Frageblock zusammengefasst und nach einer möglichst einfachen Erzählaufforderung gesucht, unter der dann die verschiedenen Einzelaspekte subsumiert werden können. Häufig werden nach einer guten Erzählaufforderung alle relevanten Aspekte von den Interviewten selbstständig angesprochen und es bedarf keiner weiteren Nachfrage (vgl. ebd. S.82 ff.).

Das Ergebnis dieses Prozess ist ein Fragebogen, der aus lediglich sieben, bzw. für Teilnehmer mit Migrationshintergrund aus acht, offenen, erzählgenerierenden Fragen besteht und somit größtmögliche Offenheit gewährleistet, aber auch auf das Forschungsinteresse fokussiert bleibt. Für die Forschungsfragen besonders interessante Aspekte sollen nochmals nachgefragt werden, falls sie nach der erzählgenerierenden Frage nicht bereits angesprochen wurden. Der Fragenbogen, welcher der Untersuchung zu Grunde liegt, ist Tabelle 3 zu entnehmen:

### 3. Methoden

**Tabelle 3: Fragebogen**

<p>Welche Rollen spielte Lesen und Schreiben bei euch zu Hause?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Eltern</li><li>✓ Geschwister</li><li>✓ Vorlesen</li><li>✓ Hausaufgaben</li></ul> <p>Wie hast du deine Schulzeit, insbesondere den Deutschunterricht erlebt?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Lehrer</li><li>✓ Mitschüler</li><li>✓ Strafen</li><li>✓ Fehlzeiten</li></ul> <p>Wie hast du Deutsch bzw. die deutsche Schrift gelernt?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Vorkenntnisse</li><li>✓ Unterstützung</li><li>✓ Institutionen</li></ul> <p>Wann brauchst du Lesen und Schreiben in deinem Alltag hier in der Anstalt?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Briefe von Polizei und Staatsanwaltschaft</li><li>✓ Gericht</li><li>✓ Betreuer</li><li>✓ Mithäftlinge</li></ul> <p>In welchen Situationen hast du bemerkt, dass Lesen und Schreiben hilfreich für dich wäre?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Straffälligkeit</li><li>✓ Entscheidung Lesen und Schreiben zu Lernen</li></ul> <p>Wie lernst du gerne bzw. wann hast du gerne gelernt?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Lehrperson</li><li>✓ Methoden</li><li>✓ Material</li><li>✓ Zeit</li></ul> <p>Wie hast du vom davon erfahren und was erwartest du vom Leseworkshop?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Erwartungen</li><li>✓ Hoffnungen</li><li>✓ Wünsche für die Zukunft</li><li>✓ Grund der Teilnahme</li></ul>
--



### 3.2.2 Transkription der Interviews

Die Interviews wurden mittels Digitaldiktiergerät aufgezeichnet und lagen somit in digitaler Form vor. Anschließend wurden die Audiodateien mit Hilfe der Transkriptionssoftware F4 transkribiert. Um die Besonderheiten der Interviews widerspiegeln zu können, wurde auf die Standardorthographie verzichtet und auf die literarische Umschrift zurückgegriffen. Beispielsweise wurde das gesprochene Wort „nee“ nicht mit „nein“ sondern mit „nee“ transkribiert (vgl. Kowal/O’Connell 2009, S.441). Auf das Zurückgreifen des sog. „eye dialect“, welcher eine äußerst lautgetreue Wiedergabe des Gesagten ermöglicht, wurde an dieser Stelle bewusst verzichtet. Aufgrund der Tatsache, dass 50% der Stichprobenteilnehmer nicht Muttersprachler der deutschen Sprache sind, wurde von einer textimmanenten Interpretation abgesehen. Die Vergleichbarkeit zwischen Mutter- und Fremdsprachlern wäre nicht gegeben gewesen. Aus diesem Grund wurden Füllpartikel wie „äh“ und Verständnispartikel wie „hmm“ nicht transkribiert, da sie für die Auswertung nicht relevant waren. Um die Anonymität der Teilnehmer zu wahren, wurden die Teilnehmer als TN mit fortlaufender Nummerierung gekennzeichnet, beispielsweise TN2 für Teilnehmer zwei. Um die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten, wurden Angaben zu Orten oder Personen durch Sternchen \* ersetzt. Der Transkription liegt folgendes Transkriptionsschema zu Grunde und ist in Tabelle 4 abgebildet:

**Tabelle 4: Transkriptionsschema**

<b>Zeichen</b>	<b>Bedeutung</b>
(.)	Kurzes Stocken im Erzählfluss
(...)	Längeres Stocken im Erzählfluss (mehr als eine Sekunde)
(Pause)	Pause von mehr als drei Sekunden
(lacht) (zeigt) (nickt)	Handlungen
Text [ ]Text	Gleichzeitiges Sprechen
*****	Anonymisiertes Wort
F	Fragesteller
TN	Teilnehmer

#### **3.3 Auswertung der Interviews**

Das Datenmaterial wurde in das von Kuckartz entwickelte, computerbasierte Auswertungsprogramm MaxQDA eingespeist und mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz 2012, S.77 ff.). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse basiert weitestgehend auf der bewährten zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010, S.68ff.).

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse lässt eine Kombination aus induktiver, am Datenmaterial orientierter und deduktiver, theoriegeleiteter Kategorienbildung zu. Die Auswertung der Interviews folgt einem vorgegebenen Ablaufmodell, welches sich in sieben Phasen gliedert, dieses soll im Folgenden dargestellt werden. Nachdem das Interviewmaterial transkribiert wurde, beginnt die Phase der initiierenden Textarbeit. In dieser Phase soll zunächst eine Selbstvergewisserung stattfinden, welche Fragen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen und welche vorläufigen Vermutungen des Forschers über den Forschungsgegenstand bestehen. Kuckartz weist explizit darauf hin, dass dieses deduktive Element des Auswertungsprozesses nicht gegen das Postulat der Offenheit der qualitativen Forschung verstoße, sondern das sich Forschende welche keinerlei Vorannahmen im Forschungsprozess erlauben würden, zum einen einer Fiktion hingeben würden und zum anderen Ignoranz gegenüber der „Scientific Community“ zeigen würden (vgl. Kuckartz 2012, S.52f.). Vor dem Hintergrund der Selbstvergewisserung des Forschungsinteresses und der Vorannahmen soll ein Interview bewusst und sorgfältig gelesen und erarbeitet werden. Besonderheiten des Textes und Auswertungsideen, die sich spontan ergeben sollen in Memos festgehalten werden. Abschluss der ersten Phase bildet eine erste kurze Fallzusammenfassung (vgl. edb. S.79).

Nachdem in der ersten Phase eine erste intensive Auseinandersetzung mit einem Teil des Datenmaterials stattgefunden hat, geht es in der zweiten Phase um die Entwicklung von thematischen Hauptkategorien. Die Hauptthemen können aus der

### 3. Methoden

Forschungsfrage abgeleitet werden, welche bereits bei der Erhebung der Daten leitend war. Durch die intensive Textarbeit in der ersten Phase, können allerdings auch Hauptkategorien identifiziert werden, die zunächst nicht erwartet waren. Zunächst soll alles Relevante und Auffällige festgehalten werden. Dabei identifizierte Hauptkategorien werden kreiert und ein erster Probedurchlauf mit einem Teil des Datenmaterials soll erfolgen. Bei dieser Arbeit soll sich herausstellen, ob es sich bei einzelnen Themen lediglich um singuläre Auffälligkeiten, oder um forschungsrelevante, signifikante Besonderheiten im Material handelt. Am Ende dieser Phase soll ein vorläufiges Hauptkategoriensystem entstanden sein (vgl. ebd. S.79).

In der dritten Phase wird das gesamte Datenmaterial anhand des vorläufigen Hauptkategoriensystems Zeile für Zeile kodiert. Nicht sinntragende, für die Forschungsfrage irrelevante Passagen bleiben unkodiert, während es ebenso zulässig ist bestimmte Passagen mehreren Hauptkategorien zuzuordnen, da ein Textabschnitt mehrere Themen anschnitten kann. Es kann vorkommen, dass sich zunächst angedachte Hauptkategorien als nicht zielführend erweisen und verworfen werden müssen (vgl. ebd. S.80f.).

In Phase vier sollen dann alle Textstellen, welche der gleichen Hauptkategorie zugeordnet wurden zusammengestellt werden. Dies wurde mittels MaxQDA durchgeführt und letztendlich wurde zu jeder Hauptkategorie eine Excel-Tabelle erstellt. Diesen Vorgang bezeichnet man auch als Text-Retrieval (vgl. Kuckartz 2012, S.84).

Dieses auf die Hauptkategorien verdichtete Material soll in Phase fünf weiter ausdifferenziert werden, indem induktiv Subkategorien innerhalb der Hauptkategorien erstellt werden. Zur weiteren Ausdifferenzierung können weitere Subsubkategorien angelegt werden. So kann beispielsweise die grobe Hauptkategorie „Bildungsbiografie“ in die Subkategorien „Schule“, „Elternhaus“ und „Migrationshintergrund“ ausdifferenziert werden. Die Subkategorie „Elternhaus“ lässt sich durch induktive Textarbeit noch weiter in die Subsubkategorie „Geschwister“ aufspalten. Am Ende dieses Prozess steht ein ausdifferenziertes

### 3. Methoden

Kategoriensystem, welches sowohl durch Vorannahmen des Forschers, also deduktiv, wie auch durch genaue Textarbeit, induktiv, entstanden ist. Bei der Kategorienbildung soll jedoch stets das Forschungsanliegen und damit die Relevanz einer Kategorie oder Subkategorie Berücksichtigung finden (vgl. ebd. S.84).

Im sechsten Schritt soll das gesamte Datenmaterial anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems kodiert werden. Es ist ein weiterer kompletter Durchlauf des Datenmaterials nötig um das sog. Grid zu erstellen, ein thematisches Koordinatennetz (vgl. ebd. S.89).

In der finalen siebten Phase erfolgt die kategorienbasierte Auswertung des Datenmaterials und endet mit der Ergebnisdarstellung. Kuckartz unterscheidet verschiedene Auswertungsformen. In der folgenden Arbeit wurde die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien gewählt. Dargestellt wird, was zu jeder Hauptkategorie gesagt wurde und was nicht, oder nur am Rande angesprochen wurde. Bei der Ergebnisdarstellung ist es nach Kuckartz zulässig, nicht nur das wiederzugeben, was gesagt wurde sondern gerade auch das darzustellen was sich vermuten oder interpretieren lässt (vgl. ebd. S.94). Das Kategoriensystem ist Tabelle 5 zu entnehmen.

### 3. Methoden

**Tabelle 5: Antwortkategorien**

<b>Hauptkategorien</b>	<b>Subkategorien</b>	<b>Subsubkategorien</b>
Bildungsbiografie	-Schule -Migrationshintergrund	
	-Elternhaus	-Heimerfahrung -Geschwister
Lesen und Schreiben im Alltag	-vor der Haft -in Haft	
Lernmotive	-expansiv -defensiv -Zugang zum Kurs	
Erwartungen an den Unterricht	-an die Kursleiter -an die Lerngruppe	

## **4. Ergebnisdarstellung**

### **4.1 Bildungsbiografie**

Die Frage nach der Bildungsbiografie Strafgefangener ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung, um den Erfahrungshintergrund, vor dem sich Einstellungen zum Lernen und Weiterbildungsmaßnahmen bilden, einordnen und verstehen zu können. Der Begriff Bildungsbiografie soll nicht lediglich formal erreichte Bildungsziele, wie Schulabschlüsse und Bildungszertifikate beinhalten, sondern den gesamte Bildungsweg einer Person, mit rückblickender Bewertung der Betroffenen auf einzelne Bildungsstationen ihres Lebens. Bei funktionalen Analphabeten im Strafvollzug ist von einer durch Brüche und Misserfolge gekennzeichneten Bildungsbiografie auszugehen (vgl. Lasthaus 2011, S.80). Diese These lässt sich anhand des Interviewmaterials weitestgehend bestätigen.

Die Ergebnisse zeigen, dass trotz erkennbarer Unterschiede in den einzelnen Bildungsbiografien der Teilnehmer, gemeinsame Merkmale in allen Lebenswegen auftreten. In erster Linie zu nennen ist an dieser Stelle das Versagen im deutschen Regelschulsystem und die Versetzung auf eine Förderschule, welche ohne berufsrelevanten Abschluss verlassen wurde. Die Schulzeit aller Befragten lässt sich zusammenfassend als brüchig und von Misserfolgen gekennzeichnet beschreiben. Der Migrationshintergrund 50% der Befragten ist ein bedeutender Einflussfaktor auf die Bildungsbiografie, dieser wirkt indirekt auch über die beschriebene Einflussgröße Elternhaus. Mangelnde Bildungsanreize und -möglichkeiten durch das soziale Umfeld, lassen sich auch im Zusammenhang mit Heimaufenthalten einiger Teilnehmer erklären. Die Ergebnisse belegen deutlich, dass in den Elternhäusern der Befragten bereits entweder funktionaler Analphabetismus bei einem oder beiden Elternteilen vorlag oder das eine Erziehungsvernachlässigung aufgrund von sehr großen Geschwisterzahlen gegeben war.

#### **4.1.1 Schule**

Keiner der Befragten hat einen formalen Bildungsabschluss in Deutschland erlangt. Es zeigen sich in der rückblickenden Bewertung der eigenen Schulzeit Unterschiede

#### 4. Ergebnisdarstellung

bezogen auf die Erklärung der Interviewten für Misserfolge in der eigenen Schulbiografie. So berichtet TN4 über seine Schulzeit:

*„TN4: Also es war (...) war eigentlich sag ich mal, Kata(.)Katastrophe, von dem Willen her(.)Der Wille der war nicht wirklich da, dass man(.)was hätte verändern wollen.(...)“ (Interview TN4, Z.32)*

TN4 sieht die Ursache seines Schulversagens in seinem mangelnden „Willen“ begründet. Als Erklärung für seinen „mangelnden Willen“ aktiv am Unterricht teilzunehmen gibt er die ständigen Schulwechsel aufgrund von mehreren wechselnden Erziehungsheimaufenthalten an. Ähnliche Erklärungen zu den Gründen des Scheiterns im Regelschulsystem berichten auch TN2, TN5 und TN6, die darüber hinaus ihre mangelnde Motivation mit Drogen- bzw. im Fall von TN2 Cannabiskonsum in Verbindung bringen. Anders verhält es sich allerdings bei TN1, der über seine Schulzeit berichtet:

*„TN1: Ja ich habe versucht mitzumachen (.) ich habe auch viel im Unterricht mitgemacht und (-) muss dann dazu sagen (.) ich bin in der Schule nicht mehr mitgekommen weil es wurde immer schneller (.) immer schwieriger (.) und (-) bin dann irgendwann von meinen Mitschülern zum Prügelknaben ernannt worden. (-) ich habe also immer wenn es Stress gab Schläge eingeteilt (.) eingesteckt (.)“ (Interview TN1, Z.44-46)*

TN1 begründet also Schwierigkeiten während seiner Schulzeit nicht durch mangelnde Motivation, sondern verweist auf das nicht passende Tempo der Vermittlung von Lerninhalten. Dies habe dann zur sozialen Ausgrenzung aus dem Klassenverband geführt und letztendlich zur Versetzung auf eine Förderschule. Von ähnlichen Erfahrungen berichtet auch TN3. Er schildert, sein Grundschullehrer habe ab der ersten Klasse häufig die „Prügelstrafe“ eingesetzt. Dies habe zu Frustration und Lernverweigerung beigetragen. So berichtet TN3:

*„TN3: nachher bin ich dann (.) da war ich so zwölf (.) zwölf dreizehn war ich da, da bin ich dann abgegangen von der Dänenschule. Bin dann nach \*\*\*\*\* zu ner anderen Dänenschule gegangen und da lief das (.) wesentlich besser. (...) Aber da war es schon zu spät (.) weil da hab ich mich total verweigert. Und hab gesagt: Feierabend. Weil es hat mir in dem Sinne nichts gebracht bis auf Prügel. Und da hab ich mich dann total verweigert und zugemacht. Aus Schluss. (.) Und habe mich auch überhaupt nich mehr interessiert für Lesen (.) Also Schule war (.) ja (.)*

#### 4. Ergebnisdarstellung

*man sieht Leute, man trifft sich. Feierabend. Das wars. Lästig eigentlich.“*  
(Interview TN3 Z.29f.)

TN3 beschreibt, die negativen Erfahrungen, die er mit seinem Deutschlehrer in der ersten Klasse habe erleben müssen, seien der Grund seiner späteren totalen Verweigerung in Bezug auf Schule gewesen. Abgesehen von den schlechten Erfahrungen mit Lehrpersonen von denen TN3 berichtet, äußern sich alle Befragten über Lehrpersonen im deutschen Schulsystem und deren Versuche Lernprozesse zu unterstützen positiv. Der Großteil der Befragten erlebt das Scheitern im deutschen Bildungssystem nicht in Verbindung mit Lehrpersonen. Bei der Auswertung dieses Ergebnis muss berücksichtigt werden, dass TN3 mit 47 Jahren über dem Durchschnittsalter der Befragten liegt. Die Ergebnisse lassen sich durch die Veränderung in Lehrer-Schüler-Beziehungen in den letzten Jahrzehnten erklären (vgl. Ittel 2008, S.80f.), da insbesondere die ganz jungen Probanden aus dem Jugendstrafvollzug TN5 und TN6 sich sehr positiv über ihre Lehrer äußerten. Über diese Unterschiede innerhalb der Stichprobe hinaus, berichten alle Probanden ähnliche Gründe zu ihrem Fernbleiben vom Unterricht.

*„ F: Wie waren denn zum Beispiel die Lehrer?*

*TN4: Die warn in Ordnung. (...) Aber irgendwie bei mir denk ich mal, war auch zu der Zeit Schule, der Wille nicht da(.)eher Rumreden mit anderen Leuten in der Klasse, (.) rausgehen dann auf einmal(.)Ach Schule, gehn wir mal in die Stadt.(.)Also recht viel geschwänzt(..)und halt mich nicht drum gekümmert, was da großartig von den Lehrern mir erzählt wurde(..)was man hätte anders machen können, schreibmäßig(..)immer so geschrieben, wie ich das grad für richtig hielt [...]“* (Interview TN4 Z.26)

Die Aussage von TN4 ist beschreibend für die gesamte Stichprobe. Einzige Ausnahme bildet TN3 der eine Aussage über die Gründe seines Fernbleibens vom Unterricht verweigerte. In anderen Zusammenhängen spricht TN3 von „totaler Verweigerung“, was einem Fernbleiben vom Unterricht entspricht und sich in ähnlicher Weise auf Lernerfolge auswirkt. Freizeitaktivitäten, wie in die Stadt gehen, Zeit auf der Straße verbringen und „Rumhängen“ wurden von allen Teilnehmern häufig als dem Schulunterricht vorgezogen, beschrieben. So berichten TN3 und TN5, dass sie meistens lediglich 2 Tage in der Woche am Unterricht teilgenommen hätten. Während TN1 berichtet, dass er sich häufig während des Deutsch und



#### 4. Ergebnisdarstellung

Mathematikunterrichts in den Sanitätsraum der Schule zurückzog. Als Gründe für das Fernbleiben vom Unterricht werden Frustration aufgrund häufiger Schulwechsel (vgl. Interview TN4, Z.46), Cannabiskonsum (vgl. TN2, Z. 20), zu hohes Unterrichtstempo (vgl. TN1, Z.44), mangelnde Sprachkenntnisse aufgrund von Migrationshintergrund (vgl. TN5 Z.48) und der Wunsch „cool“ zu sein (vgl. TN6, Z.28), angegeben. Zusammenfassend zeigt sich, dass mit Ausnahme von TN3 alle Befragten die Gründe für Misserfolge und Scheitern in der eigenen Schulbiografie in ihrer eigenen Person begründet sehen. Ein Großteil der Befragten beschreibt, aktive Schulverweigerung. Der Großteil der Stichprobe berichtet, im Interview nicht von anderen externen Faktoren, wie Unterrichtstempo und -anforderungen, sozialer Ausgrenzung, familiären Belastungen und psychischen Problemen. Die Konsequenz, die alle Befragten, mit Ausnahme von TN3, erlebten, ist der Schulverweis mit Wechsel auf eine Förderschule. TN3 besuchte eine Schule für dänische Minderheiten im Grenzgebiet zu Dänemark. Vom Literalitätsniveau ist TN3 der Schwächste in der Stichprobe, was mit seinem fortgeschrittenen Alter und somit eventuell entstandenem sekundären Analphabetismus, also dem Verlernen der Schriftsprachlichkeit in Verbindung gesehen werden kann (vgl. Linde 2007 S. 91). Im Folgenden werden weitere Einflussfaktoren berichtet.

##### **4.1.2 Migrationshintergrund**

Die Familien von TN2, TN5 und TN6 stammen aus anderen Kulturkreisen. Die Familie von TN2 stammt aus der Türkei, allerdings ist TN2 in Deutschland geboren und aufgewachsen. Der Befragte spricht akzentfrei Deutsch berichtet aber, dass seine Eltern große Probleme mit der deutschen Sprache hätten. TN5 gibt an, er stamme aus dem Libanon und sei dort beschult worden. Er spricht stockendes Deutsch mit temporären Wortfindungsstörungen. Sein Schriftbild ist äußerst präzise und sein Literalitätslevel vergleichsweise hoch. Laut eigener Aussage sei er in der arabischen Schrift sehr gut literalisiert, habe aber in seiner Heimat selten die Gelegenheit gehabt, seine Schriftsprachlichkeit im Alltag umzusetzen. Er berichtet aus seiner Schulzeit im Libanon folgendes:

*TN5: Also bei uns im Libanon die Schüler (.) also geschlagen, wenn ich Hausaufgaben nicht gemacht, dann haben die mich immer geschlagen.*

#### 4. Ergebnisdarstellung

*F: Im Libanon?*

*TN5: Ja (.) Die schlagen mit Stock (.) und durch schlagen und Gewalt und sowas man wird im Kopf (...) nich mehr (.) nich (...)*

*F: Also nicht besser unbedingt?*

*TN5: Nicht besser! Niemals wegen den Schlagen. Die haben meine ganzen Jungs in Klasse gehauen. Wir haben nix davon (.) also schlagen bringt nix (.) aber hier in Deutschland ist gut ich finde. Also ich rede jetzt durch Deutschland und durch Libanon wie das so war. Also hier ist gut ohne Schlagen. (.) nur mit Reden und so. (Interview TN5, Z 140)*

Dies verdeutlicht, dass TN5 eine ganz andere Form von Schule gewohnt war, bevor er mit seiner Familie nach Deutschland migrierte. Ein derartig radikaler Wechsel der Unterrichtsmethoden, im Zusammenhang mit der Migration in ein unbekanntes Land mit einer fremden Sprache, macht im Fall von TN5 eine anhaltende Überforderungssituation sehr wahrscheinlich und wird zur Schulverweigerung beigetragen haben. Die Familie von TN6 stammt aus Serbien. Da die Migration nach Deutschland im Alter von sechs Jahren erfolgt sei, habe er das dortige Schulsystem nicht mehr kennen gelernt. Jedoch sei Deutsch für TN6 eine unbekannte Fremdsprache zum Zeitpunkt der Einschulung in Deutschland gewesen. Auch in diesem Fall ist von einer hohen Überforderung zu Beginn der Schullaufbahn auszugehen, welche nur durch intensivste Förderung und Unterstützung durch das Elternhaus entgegenzuwirken gewesen wäre.

##### **4.1.3 Elternhaus**

Dem Elternhaus als erste Sozialisationsinstanz kommt wie der Schule eine wichtige Rolle in der Bildungsbiografie eines Menschen zu (vgl. Wild 2010, S.15). Demnach ist anders als von den Befragten selbst berichtet, eine der entscheidenden Ursachen und Gründe für Schulversagen im familiären Umfeld der Befragten zu sehen. Die Ergebnisse zeigen, dass es sich um Eltern aus bildungsfernen Milieus handelt, die mit der Erziehung und Förderung ihrer Kinder überfordert und möglicherweise selbst nicht ausreichend alphabetisiert waren. Diese Vermutung lässt sich durch die in den vorliegenden Interviews erhobenen Daten nur bedingt bestätigen.

Ansatzweise ist diese These auch bei TN1 zu erkennen, welcher auf die Frage welche Rolle Lesen und Schreiben bei ihm zu Hause gespielt habe berichtet:

#### 4. Ergebnisdarstellung

*„TN1: joa eher wenig ne (.) also ich habe=war n bisschen schreibfaul dazu muss ich sagen (.) und auch lernfaul. (...) das heißt nicht lernfaul direkt (.) Aber (...) ich (.) ähm (...) habe eigentlich nich die Hilfe gekriecht wie ich erwartet habe zu Hause.“ (Interview TN1, Z. 5)*

Ohne explizit danach gefragt worden zu sein, verknüpft TN1 direkt seine mangelnde Schriftsprachkompetenz mit fehlender Unterstützung im Elternhaus. Er führt diesen Missstand auf die hohe Arbeitsbelastung beider Elternteile im Schichtdienst zurück. Allerdings berichtet er, dass seine Eltern sehr wohl Lesen und Schreiben könnten und diese Fähigkeit auch tagtäglich bei der Lektüre von Zeitungen und Büchern anwenden würden. Demnach scheint, nach eigener Aussage des Befragten, im Elternhaus von TN1 ein ausreichendes Literalitätsniveau vorhanden gewesen zu sein. Diese Aussage kann nicht als beschreibend für die Stichprobe gesehen werden. So berichtet TN4 auf die Frage welche Rolle Lesen und Schreiben bei ihm zu Hause gespielt habe

*„TN4:Keine. (...)*

*F: Ja.(.)Kannst du das irgendwie, deine Eltern]*

*TN4:[lag wahrscheinlich daran, weil man Vater auch (.)Analphabet ist(.) nich Lesen und Schreiben kann und dadurch bei mir natürlich auch recht wenig Hilfe war. Meine Mutter auch mit Schreiben Probleme hat und daher das bei mir auf der Strecke blieb so ein bißchen.(.)“ (Interview TN4, Z. 3-6)*

TN2 berichtet ähnliches wie TN4

*„F: Ok (.) wurde euch zu Hause vorgelesen? früher (.) wenn du jetzt so an deine Kindheit? [*

*TN2: ]nein (.) gar nichts (...) mein Vater war am Arbeiten, meine Mutter kann ja selber nicht mal Lesen (.) und Schreiben (.) Türkisch kann sie bisschen schreiben aber (..) sonst (lacht) kann sie auch nichts.“ (Interview TN2, Z. 13-18)*

TN4 welcher keinen Migrationshintergrund aufweist und TN2 dessen Familie aus der Türkei stammt führen beide die mangelnde Literalität ihrer Eltern bzw. bestimmter Elternteile an. Dieses Ergebnis zeigt sich, abgesehen von 2 Fällen, in der gesamten Stichprobe. Mangelnde Lese und Schreibfähigkeiten der leiblichen Eltern

#### 4. Ergebnisdarstellung

oder zu wenig Zeit der Eltern aufgrund von Berufstätigkeit werden von den Betroffenen als mögliche Ursachen ihres funktionalen Analphabetismus ausgemacht. Im Gegensatz zu diesen eher klassischen Fällen, gibt es allerdings auch zwei abweichende Fälle innerhalb der Stichprobe. So berichtet TN5 aus dem Libanon, dass sein Vater Lehrer im Libanon gewesen sei. Jedoch aufgrund des schlechten Verdienstes und der großen Kinderanzahl noch auf Nebenverdienste, wie Taxifahren, angewiesen gewesen sei. Im Fall von TN5, der mit drei Schwestern und drei Brüdern im ländlichen Raum des Libanons aufgewachsen sei und dann später nach Deutschland migriert sei, ist von einer Überforderung der Elternteile auszugehen allen Kindern das nötige Maß an Aufmerksamkeit und Erziehung zu Teil werden zu lassen. So berichtet TN5:

*„TN5: Also ich glaube (.) werd ich nich (.) also keine Ahnung Libanon ich hab gelernt. In Libanon ich war in Schule. Ich hab auch scheisse gebaut wo ich klein war aber (.) das war nur Kleinigkeiten. Sie wissen, Kinder und so. Aber trotzdem bei (.) Schulzeit, also Vormittag das war die Schule, wir haben immer gelernt und sowas aber Hausaufgaben hab ich nie gemacht. Also fast nie (.) nur manchmal wenn mein Vater sagt "Mach mach!"*

*F: Hat der dich gehauen?*

*TN5: Das ist Libanon. Normal (lacht)*

*F: (lacht) ja ok*

*TN5: Aber nur so an den Ohren gezogen“ (Interview TN5, Z.125)*

Die Aussagen verdeutlichen, dass der Vater von TN5, bemüht gewesen sei, die Bildung seines Sohnes zu unterstützen. Aufgrund der großen Kinderzahl im Haushalt und der Migration nach Deutschland, welche für die Eltern ebenfalls eine sprachliche und kulturelle Herausforderung beinhaltet haben wird, kann man schlussfolgern, dass die spätere Bildung in Deutschland sowie das Erlernen der deutschen Sprache im Elternhaus von TN5 nicht aufmerksam begleitet worden ist. Nach Aussage von TN5 ist er in der arabischen Sprache sehr sicher in Wort und Schrift, was für die These der migrationsbedingten Überforderung der Eltern und TN5 spricht.

#### 4. Ergebnisdarstellung

In den Elternhäusern der Befragten lag entweder funktionaler Analphabetismus bei einem oder beiden Elternteilen vor. Ein Großteil der Befragten berichtet von Erziehungsvernachlässigung, aufgrund von sehr großen Geschwisterzahlen, im Fall von TN5 und TN6 kombiniert mit Migration. Die beschriebenen familiären Verhältnisse sind als eine Ursache für den funktionalen Analphabetismus der Befragten zu sehen. Ausnahme bildet lediglich TN1, der mit nur einem Halbbruder, literalisierter Mutter und literalisiertem Stiefvater aufwuchs. Wie bereits beschrieben, sieht er die Schichtarbeit seiner Eltern als ursächlich, für die mangelnde Unterstützung bei seinem Schriftspracherwerb.

##### 4.1.4 Heimerfahrungen

Bei drei von sechs der Befragten, nämlich TN4, TN5 und TN6 kennzeichnen Heimaufenthalte die (Bildungs-)Biografie. Die Familie von TN4 ist in Deutschland heimisch und ohne Migrationshintergrund. Im Alter von sechs Jahren sei TN4 durch das Jugendamt aus der Kernfamilie in ein Erziehungsheim gebracht worden. Er sei allerdings nie länger in einem Heim an einem Ort gewesen, sondern sei sehr häufig verlegt worden. Dies habe auch zu ständigen Schulwechseln geführt, welche zur Demotivation im schulischen Bereich geführt hätten. Bei der Beantwortung der Frage ob seine Geschwister auch Probleme mit dem Lesen und Schreiben hätten gibt er allerdings noch einen anderen Grund an:

*„TN4: Bei den einen ist das ist gut. Der kann das soweit alles(.)mit dem Schreiben,Lesen und dann hab ich noch einen(.)und der hat auch Schwierigkeiten dabei, also(..)scheint, nach meiner Sicht her irgendwie mit ner Vererbung(..)zu sein, das ich das irgendwie von mein Vater hab(.)weil(.)der eine Bruder, der das perfekt drauf hat, der kommt vom andern Vater, aber gleiche Mutter, aber der kann es(..)Und der(.)der es nicht kann, mit mir zusammen, wir haben den gleichen Vater also(..)mag sein das wir das irgendwie da]*

*F: [War der auch im Heim?*

*TN4:(.)Nö(...)*“ (Interview TN4, Z.10)

TN4 zieht hier den Schluss, dass sein funktionaler Analphabetismus von seinem Vater an ihn und seinen Bruder vererbt worden sei, da sein Halbbruder, der einen anderen Vater habe, gut lesen und schreiben könnte. Die Tatsache, dass der Halbbruder nicht im Erziehungsheim aufwuchs, dementsprechend offenbar bessere

#### 4. Ergebnisdarstellung

Rahmenbedingungen in seinem Elternhaus genossen hat, wird als möglicher Zusammenhang von TN4 nicht gesehen.

Problematisch wird von TN4 aber folgendes gesehen:

*„TN4:Also, so viel war das nicht, was ich da war.(.)Und dann halt, kommt natürlich auch dazu(..)Durch die Um(.)Umzieherei von Heim zu Heim(..)Ich hab 34 Heime durch(.)*

*F: 34?*

*TN4: Ich war bis Belgien und überall(.)Ja(.)*

*F: Ok.Und hast dann auch die Schule immer gewechselt?*

*TN4: Ja“ (Interview TN4, Z. 40)*

Die Lehrer hätten stets Rücksicht auf die ständigen Schulwechsel von TN4 genommen und deshalb sei er in der Schule nie richtig gefordert worden. Die extrem häufigen Erziehungsheimwechsel von TN4 verdeutlichen, die im Interview nicht direkt geäußerte Belastung im familiären Umfeld von TN4. Im Elternhaus von TN4 sind möglicherweise mehr Erziehungsfehler begangen worden, als TN4 selbst bewusst sind bzw. als er im Interview eingeräumt hat. Diese könnten auch eine mögliche Ursache des funktionalen Analphabetismus von TN4 sein. Die Lebenssituation von TN4 lässt sich, als durch die Heimaufenthalte von fehlender Konstanz und unsicheren Rahmenbedingungen geprägt, beschreiben. Ebenfalls von Heimaufhalten berichtet TN6 aus Serbien:

*„TN6: Naja meine Mutter ist dann (.) wo ich 6 war dann (.) gestorben.*

*F: Oh nein.*

*TN6: ja und mein Vater ist dann im Gefängnis gelandet auch (.) ja und (.) deswegen waren wir dann mit 6 Jahren im Heim gewesen. (.) Also mit 7 Jahren bin ich dann im Heim gewesen. Und dann hat meine Schwester sich dann nur noch gekümmert und (.) genau*

*F: Und die Betreuer im Heim?*

*TN6: Auch. Also die ham auch extrem aufgepasst immer. Hausarrest gegeben wenn wir nich zur Schule gegangen sind oder so. Aber das war mir dann egal immer. Lieber zu Hause chillen als in der Schule so auf gut Deutsch.“ (Interview TN6, Z.34)*

#### 4. Ergebnisdarstellung

Durch den frühen Verlust der Mutter und die Straffälligkeit des Vaters waren TN6 und seine beiden Schwestern sowie sein Bruder recht früh auf die Versorgung durch ein Erziehungsheim angewiesen. Doch obwohl das Heimpersonal das Fernbleiben im Schulunterricht sanktioniert habe, habe sich TN6 nicht bewegen lassen, zur Schule zu gehen. Ähnliches berichtet auch TN5 aus dem Libanon, der in Deutschland ebenfalls in ein Erziehungsheim kam:

*„F: Und (.) hattest du vorher denn keine Unterstützung? Jetzt zum Beispiel von deinen Betreuern im (.) im Heim, dass die dich da son bisschen mehr in die Richtung gefordert haben, dass du auch Lesen und Schreiben verbesserst?*

*TN5: Doch (.) unserer Chef bei Heim hat mich einmal (.) viele mehrere Male gesagt "komm mal, komm mal, komm hier les schreib" und so (.) aber trotzdem*

*F: Es war dir nicht wichtig*

*TN5: Also keine Ahnung (.) hab ich nich das gespeichert. Ich weiß nich. Hab ich nix mitbekommen. Oder was ich habe gemacht früher. Ich wollt auch nich“ (Interview TN5, Z. 73)*

Er berichtet, ebenso von Unterstützung durch das Heimpersonal in seinem Lernprozess aber auch von der Verweigerung des Lernens. Die Gründe für die Verweigerung von TN5 und TN6 können in der vorangegangenen Migration und der Überforderung der kinderreichen Eltern mit der neuen Situation liegen. Im Fall von TN6 kommt noch der Verlust der Eltern im Alter von 6 Jahren hinzu, der als traumatisches Lebensereignis gesehen werden kann.<sup>4</sup> Je nach Quelle sind zwischen 40 und 60 Prozent der Heimkinder massiv traumatisiert und zeigen Symptome wie chronische Unruhe und belastendes Wiedererleben von Ereignissen in ihrer Biografie und Vermeidungsverhalten (vgl. Schmid 2007, S.21f.). Konzentrationsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten während der Heimaufenthalte sind eine weitere Ursache für mangelnde schulische Förderung und Unterstützung.

---

<sup>4</sup> Nach dem Interview berichtete die Kursleitung von TN6, dass der Vater die Mutter im Beisein der Kinder, erschlagen habe.

### 4.1.5 Geschwister

Eine weitere Einflussgröße in der Bildungsbiografie sind Geschwister (vgl. Rauh 2010, S. 36f.). Bei keinem der Teilnehmer handelt es sich um ein Einzelkind. Die Spanne geht von einem Halbbruder, der im gleichen Haushalt aufgewachsen ist bis zu sieben Geschwistern im Fall von TN5. Bei funktionalen Analphabeten im Strafvollzug ist anzunehmen, dass die Geschwister ähnliche Sozialisationserfahrungen gemacht haben und deshalb auch von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Dieser These kann anhand des Materials nicht entsprochen werden. Im Gegenteil berichten nahezu alle Teilnehmer, dass ihre Geschwister gut literalisiert seien und in vielen Fällen versucht haben den Alphabetisierungsprozess der Teilnehmer zu unterstützen. So berichtet TN6, welcher der Jüngste von insgesamt vier Geschwistern ist, dass die älteste Schwester schon vor der Migration von Serbien nach Deutschland versucht habe, ihren Geschwistern die deutsche Schrift nahe zu bringen. Dennoch räumt TN6 große Probleme beim Start ins deutsche Schulsystem ein:

*„TN6: Da hatt ich Probleme (.) also meine Schwester (.) sie hat mir (.) also sie hat mir grad nur wenig beigebracht. Also (.) Zum Beispiel ich, du, er, sie, es (.) dann hat sie mir irgendwelche Aufgaben gegeben wie (...) Der Baum und und (.) also sone Sachen und (.) das hat sie mir dann auch gegeben, ich hab das dann nie alleine gemacht. Da hab ich immer n bisschen geschummelt und (.) ja. Irgendwie nen Zettel genommen wo da schon die Ergebnisse drauf waren oder so (.) und dann gabs immer Ärger (lacht)“ (Interview TN6, Z.22)*

Die zum Zeitpunkt der Migration 12 Jährige Tochter der Familie habe versucht ihre gesamte Familie, inklusive ihrer Eltern, auf Deutschland bzw. auf die deutsche Schriftsprache vorzubereiten, da sie vermutlich bereits schulische Erfahrungen mit der deutschen Sprache in Serbien gesammelt hatte. Es ist bemerkenswert, dass laut Aussage von TN6 seine drei älteren Geschwister keine größeren Probleme mit der deutschen Schriftsprache hätten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Migration und der frühe Verlust der Mutter TN6 keinen Anschluss an das Leistungsniveau der Geschwister erlaubten. Ebenso berichtet TN5 aus dem Libanon, dass er der einzige von insgesamt sieben Geschwistern sei, der Probleme mit der deutschen



#### 4. Ergebnisdarstellung

Schriftsprache habe. Der in Deutschland geborene und aufgewachsene türkischstämmige TN2 berichtet:

*„TN2: Ja. Ich hab 4 Geschwister noch und (.) die sind (.) also die beiden (.) ham Hauptschule meine letzten Brüder (.) meine Schwester hat Gymnasium (.) und mein kleiner Bruder hat auch Sonderschulabschluss weil er ein bisschen Behindert (.) also (.) er hat epileptische Anfälle, er ist krank (.) also er konnte nicht so richtig auf ne Hauptschule gehen (.) wegen Hilfe und dies und das*

*F: Aha. und deine Schwester hat Abitur gemacht?*

*TN2: Gymnasium (.) also \*\*\*\*\*-Gymnasium hieß die Schule (.) also was genau so (.) was datt da sein sollte (lacht) kenn ich mich auch nich aus“ (Interview TN2, Z.10)*

Demnach hätten, nach Aussage von TN2, alle anderen Geschwister, abgesehen von einem Bruder, einen Schulabschluss gemacht bzw. eine Regelschule besucht und seien gut alphabetisiert. Auch im Fall von TN2 haben, ähnlich wie bei TN6, ältere Geschwister die Rolle von Lernhelfern übernommen. Durch eine schwere Erkrankung des Vaters und mangelnden Deutschkenntnissen der Mutter wurden die älteren Brüder zu den Hausaufgabenbetreuern und Ansprechpartnern für Lehrer von TN2. Die Brüder sollen dann in weiten Teilen die Erziehung von TN2 übernommen haben. Auch hier ist zu beobachten, dass TN2, als jüngstes Geschwisterkind, die größten Probleme beim Lernen in der Familie hatte.

Unterschiede bezogen auf die Rolle von Geschwistern zeigen sich in der Schilderung von TN3. Auch TN3 ist das Jüngste von insgesamt sechs Kindern von einem berufstätigen Vater. Jedoch berichtet TN3:

*„F: Wie war das mit Hausaufgaben?*

*(Pause)*

*TN3: Ja (.) die erste Zeit (...) Machen (.) danach hat keiner Zeit für mich gehabt, in dem Sinne (.) wollt ich auch gar nicht (.) weil (.) das is ja mit Arbeit verbunden (.) und das lag mir nicht so. Schule.*

*F: Okay. (.) Deine Geschwister haben dich da auch nicht unterstützt? Weil die ja alle älter waren als du*

*TN3: Die haben eigene Interessen gehabt und (.) und der kleine nervige Bruder, den mussten sie nicht unbedingt haben.“ (Interview TN3, Z. 17)*

#### 4. Ergebnisdarstellung

Im Fall von TN3 ist eine starke Abwehr negativer und belastender Gefühle erkennbar. Er gibt an, er habe keine Hilfe bei Hausaufgaben haben wollen. Seine Aussage lässt darauf schließen, dass er wenig bis keine Unterstützung von älteren Geschwistern erhalten hat. Auch TN3 berichtet, er sei das einzige von sechs Kindern, welches nicht ausreichend Lesen und Schreiben könne. Darüber hinaus hätten zwei seiner älteren Brüder Hochschulabschlüsse. TN3 bezeichnet sich als „schwarzes Schaf“ der Familie und berichtet von mangelnder Unterstützung und Förderung durch Eltern und ältere Geschwister. Als jüngstes Kind der Familie, sei TN3 schulisch am Schwächsten und seine Geschwister deutlich erfolgreicher.

Aus der kleinsten Familie stammt TN1. Er ist lediglich mit einem Halbbruder im Haushalt aufgewachsen und berichtet über diesen:

*„TN1: Ich hab n Halbbruder, aber (...) mit dem bin ich nicht so=ja was heißt (.) wir ham uns vertragen, aber (.) eher nich so (.) verstanden*

*F: Und hat der (.) auch so darunter gelitten, dass deine Eltern soviel gearbeitet haben?*

*TN1: Nein nein (.) der nicht, der ist (.) Musterschüler“ (Interview TN1, Z.16)*

TN1 berichtet, von einem angespannten Verhältnis zwischen ihm und seinem Halbbruder, der keine Probleme mit dem Lesen und Schreiben habe. Wie in den bisher beschriebenen Fällen, gibt auch TN1 an, sein Bruder sei schulisch erfolgreich gewesen. Der Bruder sei nicht von funktionalem Analphabetismus betroffen. Diese Aussage deckt sich mit denen der anderen Befragten.

Der Fall von TN4 wurde bereits im Abschnitt Heimerfahrungen dargestellt. Halbgeschwister von TN4 hätten, laut seiner Aussage, keine Probleme mit der Schriftsprache. Ein leiblicher Bruder habe, aber ähnliche Probleme gehabt. Auch in diesem Fall schildert der Befragte nicht alle Geschwister seien funktionale Analphabeten.

Alle Befragten der Stichprobe beschreiben, sie hätten Geschwister, die schulisch erfolgreicher seien als sie selbst und sie hätten in der Geschwisterkonstellation die Rolle des Sorgenkindes oder „schwarzen Schafes“ gehabt. In drei Fällen sei jeweils das jüngste Kind von funktionalem Analphabetismus betroffen. In sehr

#### 4. Ergebnisdarstellung

kinderreichen Familien hätten nach Aussage der Befragten die älteren Geschwister oft versucht Lernprozesse zu unterstützen und seien besser literalisiert gewesen. Lediglich TN4 berichtet über einen Bruder, der ebenfalls große Probleme mit dem Lesen und Schreiben gehabt habe. Bei der Interpretation der Aussagen zum schulischen Erfolg anderer Familienmitglieder muss berücksichtigt werden, dass sozial erwünschte Antworten, die Ansehen und Bildung der eigenen Familie erhöhen eine Rolle spielen und zu verzerrten Antwortverhalten führen können. Bezogen auf die befragte Stichprobe zeigt sich, dass häufig das jüngste Kind einer kinderreichen Familie von funktionalem Analphabetismus betroffen ist und es wenig adäquate Unterstützung bei Lernprozessen in der Familie gegeben hat.

Wie die Befragten die Lese- und Schreibanforderungen, welche im Alltag an sie gestellt werden bewältigen, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

#### **4.2 Lesen und Schreiben im Alltag**

Über den bildungsbiografischen Erfahrungshintergrund der Befragten hinaus, wurden die Anforderungen an ihre Lese- und Schreibkompetenzen im Alltag erfragt. Dabei ließen sich zwei Subkategorien ausmachen, zum einen, wie die Befragten ihren Alltag als funktionale Analphabeten vor der Inhaftierung bewältigten und welche Lese- und Schreibanforderungen innerhalb der Haftanstalt an funktionale Analphabeten gestellt werden. Ebenfalls im Zusammenhang mit dieser Frage soll geklärt werden, wie die Betroffenen mit ihren durch mangelnde Grundbildungskompetenzen bedingten Problemen im Alltag umgehen und in der Vergangenheit umgegangen sind sowie welche Lese und Schreibanlässe besonders häufig sind.

Die Ergebnisse der Befragung lassen erkennen, dass vor allem bürokratische Anforderungen ein häufiger Lese- und Schreibanlass in der Zeit vor der Inhaftierung gewesen sind. Ein Großteil der Befragten berichtet auch über berufliche Anforderungen und Prüfungsleistungen, die auf Grund mangelnder Grundbildungskompetenzen nicht erbracht werden konnten. Eine weitere Schwierigkeit, die in den Interviews benannt wurde, war die Kommunikation über digitale Medien. Eine einheitliche Strategie im Umgang mit ihren Defiziten ließ sich

#### 4. Ergebnisdarstellung

in der Stichprobe nicht ausfindig machen, es wurde jedoch häufig benannt, mit den Schwierigkeiten irgendwie zu Recht gekommen zu sein.

Bezogen auf Lese- und Schreibanlässe in der Strafvollzugsanstalt bestätigen die Ergebnisse deutlich, dass die Anforderungen an die Befragten durch die Inhaftierung stiegen. Ein Großteil gibt an, dass Lesen und Schreiben durch die Haft an Bedeutung zugenommen habe und es schwieriger sei als vorher den Anforderungen auszuweichen. Wie eingangs beschrieben, berichteten die Befragten in ihrem Haftalltag stark auf Lese- und Schreibkompetenzen angewiesen zu sein.

##### **4.2.1 Lesen und Schreiben vor der Haft**

Die Frage nach Lese- und Schreibanlässen vor der Haft war für TN1 äußerst anstrengend. Er beantwortete sie nur kurz:

*„TN1: Ja (-) Beamten (.) Beamtegänge (.) Beim Amt für Grundsicherung (-) Sozialhilfe oder Wohngeld(.)anträge*

*F: und beruflich? so irgendwie auch? Du hast ja da deine Berufsausbildung gemacht (.) und abgebrochen hat das damit was zu tun gehabt (.) mit Schreiben und Berufsschule?*

*TN1: jaja weil es wurde sehr schwierig mit dem Lesen und dem Schreiben da und (...) weiter!“ (Interview TN1, Z.151)*

Die Auseinandersetzung mit den Lese- und Schreibproblemen und dem daraus resultierenden beruflichen Scheitern von TN1 war an dieser Stelle des Interviews überfordernd und wurde durch TN1 abgebrochen. Daraufhin wollte TN1 die Frage überspringen und über etwas anderes sprechen. Hier vermeidet TN1 die Auseinandersetzung mit den Gründen seines Scheiterns in der Berufsschule. Die Lese- und Schreibanforderungen bei Behördengängen werden von beinahe allen Teilnehmer als typische Lese- und Schreibanforderungen vor der Inhaftierung angeführt. Über die Probleme im beruflichen Umfeld berichtet auch TN3:

*„TN3: Mein Beruf. (.) Also in mein Beruf (.) ja (.) ich hab das ja nie gelernt (.) Heizungsmonteur. Ich hab das zwar ausgeübt, wurde sogar bezahlt wie n Geselle, aber ich hab kein Schein gehabt. Den wollt ich eigentlich ganz gern machen. Aber da wurde mir nachher gesagt: „Ohne Lesen und Schreiben, das wird nix“ (.) dabei find ich das schade, weil (.) egal wie gut man is, aber son blöden (.) son blöden Schein (.) kann man nur machen wenn man Lesen und Schreiben kann“. (Interview TN3, Z.54)*

#### 4. Ergebnisdarstellung

TN3 kann sein Bedauern über begrenzte berufliche Möglichkeiten aufgrund mangelnder Literalität und hoher Anforderungen in der Vergangenheit, die er nicht bewältigen konnte zum Ausdruck bringen. Er habe viele Jahre als Heizungsmonteur gearbeitet, ohne je eine anerkannte Ausbildung in diesem Beruf erlangt zu haben. Jedoch habe er sich aufgrund von Zeitmangel nicht mit seinem Lese- und Schreibproblem auseinandersetzen können. Während TN1 und TN2 offenkundig bedauern, dass sie vor ihrer Haft durch mangelnde Literalität eingeschränkte berufliche Möglichkeiten hatten berichtet TN4:

*„TN4:(...)Draußen hab ich mich damit nie großartig beschäftigt. (.) Ich hab das gelesen(.)eigentlich(.)was ich Lesen konnte. Sei es das ich mir irgendwelche(..)sowie nen PC kaufen wollte oder irgendwas(.)gut braucht ich halt länger(.)um das zu Lesen(.)aber ich hab nie irgendwie(..)mir Hilfe geholt oder so oder mal überlegt irgendwie Schule zu machen nochmal(.)da hab ich eigentlich nie drüber nachgedacht, weil halt(.)wenn dann zwei oder drei Mal versucht hab das zu Lesen(...)“  
(Interview TN4, Z. 70)*

TN4 gibt an, er sei immer zu Recht gekommen und habe seine bescheidenen Möglichkeiten bestmöglich nutzen können. Dass seine Lese- und Schreibfähigkeiten im Alltag häufig an ihre Grenzen stießen, habe ihn nicht wirklich gestört und er habe es einfach sein lassen, wenn es seine Aufmerksamkeitsspanne überstieg. TN4 versichert glaubwürdig, dass es ihm vor der Haft trotz seiner Defizite an nichts gefehlt habe.

TN5 spricht die digitale Kommunikation als bedeutsame Schwierigkeit in der Zeit vor seiner Haft an:

*„TN5: Also (.) ich hab mir gedacht (.) für viele Sachen ists gut. Zum Beispiel (.) viele Sachen (.) zum Beispiel Termin bei Ausländerbehörde ich muss alleine gehen. Für viele Termine muss ich alleine gehen und das ist gut für mich. Und auf Straße laufen und dann kann ich lesen und schreiben. Und Internet ich muss schreiben. Vorher (.) ich gehe Facebook rein und ich konnte nur "Hi" schreiben. Nur [H] [I].*

*F: Das heißt du warst im Facebook? [*

*TN5: [(lacht) ja*

*F: Aber konntest halt gar nicht [*

*TN5: ]Nein nix*

#### 4. Ergebnisdarstellung

F: *[teilnehmen?*

*TN5: nix, aber nur bei (.) durch Kamera und reden aber schreiben konnt ich nich. Und voll viele Menschen die reden nich auf Kamera die wollen nur schreiben und ich konnte immer nur "Hi" machen.“ (Interview TN5, Z.104)*

TN1 berichtet ebenfalls, dass er Mitglied bei Facebook sei. Diese Form der digitalen Kommunikation, die beinahe ausschließlich auf Schriftsprache angewiesen ist und inzwischen ein vielfach genutzter Teil des Alltagslebens ist, zeigt ein neues Problem für funktionale Analphabeten auf. Zusammenfassend ist der am häufigsten genannte Lese und Schreibanlass vor der Haft der Behördengang. Von TN1 und TN3 wird der berufliche Aspekt benannt (Prüfungen, Arbeitsberichte usw.), während TN1 und TN3 vor allem die Kommunikation im Internet als Schwierigkeit in ihrem Alltagsleben berichten.

#### **4.2.2 Lese- und Schreibanlässe in Haft**

Es ist selbstverständlich, dass sich der gesamte Alltag durch den Aufenthalt in der totalen Institution Gefängnis grundlegend verändert. Dies verändert auch den Teilbereich Lese- und Schreibanforderungen an funktionale Analphabeten. Eine für die Stichprobe sehr typische Aussage auf die Frage, ob Lesen und Schreiben in Haft gebraucht werde macht TN4:

*„TN4:(..)Eigentlich ständig.(.)Bei Anträge schreiben(..)Genehmigungen, die man hier haben möchte, sei es Bastelgenehmigung beantragen(..)für die Elektrogeräte beantragen die Durchsicht, man muss hier eigentlich für jede Kleinigkeit muss man hier Anträge stellen(..)also Schreiben ist hier sehr groß und viel gefragt(..)also(..)und dann kriecht man sämtliche Unterlagen, die man dann erstmal durchlesen muss(..)also das ist schon(..)eigentlich immer an der Tagesordnung, irgendwas ist immer zu Lesen und zu Schreiben.*

F:*Machst du das alleine alles oder(..)holst du dir dann Hilfe?*

*TN4: Ich versuchs alleine, ansonsten hab ich auch nen Nachbarn bei mir auf der Station und (...) der hilft mir auch soweit er kann, den kenn ich von draußen und (.)*

F: *Ach,ok.*

*TN4:Der hat auch gesagt, wenn du irgendwo Probleme hast(..)Komm rüber, machn wir das zusammen fertig.“ (Interview TN4, Z.57)*

#### 4. Ergebnisdarstellung

TN4 berichtet, dass sämtliche Zusatzleistungen, die im Gefängnis geboten werden nur über einen schriftlichen Antrag an den zuständigen Betreuer oder die Anstaltsleitung zugänglich sind. Als Beispiele für Leistungen, die nur auf Antrag erhältlich sind werden der Kirchgang, der Zugang zu Elektrogeräten und die Teilnahme an diversen Freizeitangeboten genannt. Ein weiterer Anlass sei der Einkauf, der monatlich schriftlich bestellt werden muss (vgl. Interview TN6, Z.151). Im Gefängnis sind die Ansprüche an die Schriftsprachlichkeit viel größer, als außerhalb der Haft, wo es häufig möglich zu sein scheint den schriftsprachlichen Anforderungen aus dem Weg zu gehen. Demnach werden die Insassen mit Lese und Schreibproblemen viel häufiger mit ihren Defiziten konfrontiert als vor der Haft. Ebenso berichten alle Teilnehmer, dass sie von Mithäftlingen bei der Antragstellung unterstützt werden. Teilweise ist auch das Personal bereit funktionalen Analphabeten bei den vielen schriftsprachlichen Anforderungen im Vollzug Unterstützung anzubieten, wie TN3 berichtet:

*„TN3: Von (...) Mithäftlingen (.) aber auch Betreuern (.) also die sind sehr sehr (.) also die drüben von Sozialtherapie die sind sehr (.) ja (.) finden die sehr faszinierend, dass ich das noch mach“ (Interview TN3, Z. 45)*

TN3 fühlt sich sowohl durch Mithäftlinge, wie auch durch Betreuer gut unterstützt und erhält durch seine Teilnahme an einer Sozialtherapie zusätzlich noch Wertschätzung für seine Bemühungen, im Alter von 47 Jahren seine Lese und Schreibfähigkeiten zu steigern. Ebenso erhalten die Gefangenen Unterstützung durch die Grundbildungsangebote in denen sie sich befinden. So berichtet TN1 auf die Frage ob er von Mithäftlingen oder Betreuern unterstützt wird:

*„TN1: Ja die helfen mir (.) ich habe einen (.) einen der schreibt mir im Moment Briefe (.) die wirklich fürn Anwalt sind oder (.) für Muttern (.) ja und vieles frag ich halt auch im Leseworkshop nach (.) der mir auch sehr gut hilft.“ (Interview TN1, Z.150)*

TN1 bringt hier den Aspekt der privaten Korrespondenz mit ein. Da Telefonate nur auf schriftlichen Antrag genehmigt werden, ist Kommunikation zu Angehörigen für die Teilnehmer auch am besten auf postalischem Weg zu erreichen. Dazu muss wieder auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten zurückgegriffen werden.

#### 4. Ergebnisdarstellung

Dass die schriftsprachlichen Anforderungen im Gefängnis viel präsenter sind, als in der Zeit vor der Haft, da tagtäglich schriftliche Kommunikation als Grundvoraussetzung für einen annehmbaren Alltag in Haft gesetzt ist, ließ sich in allen Interviews feststellen. Die Verschleierung des funktionalen Analphabetismus bzw. das Ausblenden des selbigen sind im Strafvollzug kaum mehr möglich. Zudem kann die Teilnahme am Grundbildungsangebot die Literalität der Teilnehmer verbessern. So berichtet TN5 stolz:

*„TN5: Ja ja ja , jetzt ja. Kann ich lesen, alleine. Und jetzt bei schreiben (.) viel möglich. Vorher hab ich nie versucht (.) nie meine Idee gekommen (.) ich hab immer zu jemand gesagt "Ja schreib mal das für mich. Ich brauche das und das [*

*F: von Kollegen?]*

*TN5: Und zur Zeit ich nehm die Antrag und alleine versuche zu schreiben. Manchmal kommt ein Fehler raus (.) aber trotzdem. Also versteht man, was ich falsch geschrieben habe“ (Interview TN5, Z.85)*

Durch die ständigen Anforderungen, die im Haftalltag an die Literalität von TN5 gestellt werden, erlebt er seine Lernfortschritte unmittelbar im Alltag und kann dies als direkten Erfolg für sich wahrnehmen.

#### 4.3 Lernmotive

Eine genaue Beschreibung der Teilnehmer von Grundbildungsangeboten in Haft beinhaltet, mit welcher Motivation die Befragten ihr Lernen im Erwachsenenalter im Vollzug wieder aufnehmen. Es stellt sich die Frage nach Lernmotiven. Im Allgemeinen wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation differenziert. Es liegt eine extrinsische Motivation vor, wenn das motivierte Verhalten von außen kontrolliert wird. Dies bedeutet, dass eine Person handelt, weil sie von anderen Personen Belohnung erwartet oder Sanktionen befürchtet, sich das eigene Handeln also direkt positiv oder negativ auswirkt. Intrinsische Motivation hingegen liegt dann vor, wenn eine Person handelt, weil es ihr einfach Freude macht. Es wird keine direkte Belohnung oder Sanktion des eigenen Verhaltens von anderen Personen erwartet, sondern es wird gehandelt, weil es spannend ist oder eine Befriedigung darstellt (vgl. Mietzel 2007, S.349f.). Mietzel gibt ein anschauliches Beispiel für intrinsische Motivation:



#### 4. Ergebnisdarstellung

*„Ein wegen Mordes zu lebenslangem Gefängnis verurteilter Häftling muss sich sehr strikt den ständigen Regularien der Haftanstalt anpassen. Ihm bleibt jedoch die Möglichkeit, auch innerhalb dieses engen Rahmens eigene Entscheidungen zu treffen, statt Gefühle der Wut, der Verzweiflung oder tiefer Depression zu entwickeln. So bleibt ihm u.a. die Möglichkeit, durch tägliche Gymnastik fit zu bleiben, Freundschaften zu pflegen und Angebote zur Unterhaltung und Weiterbildung zu nutzen. Solange er die Entscheidung zur Ausübung dieser Aktivitäten als selbstbestimmt wahrnimmt, wird von ihm das Merkmal intrinsisch motivierten Verhaltens erfüllt.“ (Mietzel 2007, S.350)*

Die Teilnehmer aus der Stichprobe haben größtenteils Haftstrafen von wenigen Jahren. Durchschnittlich sind die Befragten 23,3 Monate inhaftiert. Bis auf einen Befragten rechnen alle mit einer Entlassung innerhalb der nächsten 24 Monate. Demnach lassen sich bezogen auf die Teilnehmenden extrinsische und intrinsische Lernmotive differenzieren. In der Fachliteratur ist man inzwischen der Ansicht, dass sich extrinsische und intrinsische Motivation nicht gegenseitig ausschließen sondern, dass sie gleichzeitig, als unabhängige Motivationsstrukturen existieren (vgl. ebd. S.351). Die Differenzierung und Beschreibung intrinsischer Lernmotive scheint für die vorliegende Stichprobe auf Grund der alltäglichen und grundlegenden Notwendigkeit des Lesen- und Schreiben Lernens und des besonderen Kontext im Strafvollzug wenig geeignet. Als intrinsisch motiviert gilt eine Handlung, wenn sie als selbstbestimmt erlebt wird und man sich mit dem Lerngegenstand identifiziert, (vgl. Heckhausen, S.369) welches sich beim Lerngegenstand Lesen und Schreiben als schwierig erweisen kann.

Geeigneter zur theoretischen Beschreibung der ermittelten Kategorien zu Lernmotiven Strafgefangener funktionaler Analphabeten erscheint das Konzept von Holzkamp. Dieser unterscheidet expansives Lernen von defensivem Lernen. Der subjektwissenschaftliche Zugang zur Motivation nach Holzkamp geht davon aus, dass Lernende eine Diskrepanz zwischen Kompetenz und Intentionalität erkannt haben und diese Diskrepanz durch ihr Lernen überwinden möchten, um ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, einen höheren Weltaufschluss zu gewährleisten und ihre Lebensqualität zu verbessern. Diese Form der Motivation bezeichnet Holzkamp als expansive Lernmotive. Demgegenüber stehen Lernmotive die aufgrund von Vermeidung von Sanktionen und Abwendung von Problemen

#### 4. Ergebnisdarstellung

entstehen. Diese Formen der Motivation werden als defensive Lernmotive bezeichnet (vgl. Holzkamp 1993, S.190f.).

Welche expansiven und defensiven Lernmotive bei den Teilnehmern vorliegen soll im Folgenden dargestellt werden. Um die Motivation der Teilnehmer detailliert zu erfassen, ist darüber hinaus eine weitere Subkategorie, wie der Zugang zum jeweiligen Grundbildungsangebot in der Haftanstalt zustande gekommen ist, abgebildet.

##### 4.3.1 Expansive Lernmotive

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Haft bei allen Teilnehmern positive Effekte auf die Lernmotivation hat. Durch die Haft nimmt der Bedarf an Lese- und Schreibförderung für die Betroffenen zu. Die Befragten geben an, dass im Haftalltag viele konkrete Lese- und Schreibanlässe bestehen, die dazu führen, dass einige Häftlinge expansiv motiviert, also selbstbestimmt, eine Förderung in Grundbildungsangeboten suchen um ihren Weltzugang zu erweitern und ihre Lebensqualität in der Haft zu verbessern oder darüber hinaus ihre Möglichkeiten und Kompetenzen für die Zeit nach der Inhaftierung zu erweitern.

Auf die Frage, warum er wieder angefangen habe sich mit der deutschen Schriftsprache zu beschäftigen, antwortet der aus Serbien stammende TN6:

*TN6: Weiß ich gar nich mehr warum ja (.) ich glaub es war zu viel (...) keine Ahnung (.) ich weiß nich mehr genau warum ich wieder angefangen hab. (...) Naja in U-Haft war ich ja (.) da hab ich eben versucht ein bisschen Buch zu lesen. Weil in U-Haft da hat man nix, wie man die Zeit beschäftigen kann. Also man hat da 23 Stunden (.) ist man zu dort bei uns hier in \*\*\*\*\* (.) und eine Stunde is immer Freistunde. Naja und (.) die restliche Zeit hab ich dann immer gelesen (.) versucht zu lesen und (.) wo ich noch U-Haft war mit 14 (.) und dann mit 15 (.) also ich war insgesamt 4, 5 Monate drinne in U-Haft (.) dann bin ich rausgegangen auf Bewährung (.) ja wenn sie das wissen möchten. Und dann hab ich gedacht: " Okay, scheiße ich muss jetzt was tun (.) wenn ich jetzt nicht lese dann ists blöd." (.) weil meine Familie hat mir n Brief geschrieben und ich konnt den nich richtig verstehen. Also ich konnte sehr gut serbisch verstehen. Wenn man auf Serbisch geschrieben hat dann: "Okay versteh ich" aber so (.) auf Deutsch da hab ich dann manchmal Schwierigkeiten gehabt ja (Interview TN6, Z. 80)*

#### 4. Ergebnisdarstellung

Der erst 18 jährige TN6 berichtet, aus seiner Zeit als minderjähriger Untersuchungshäftling, die 23 Stunden Einschluss täglich, ohne die Möglichkeit sich durch beispielsweise Fernsehen abzulenken, seien für ihn ein Auslöser gewesen, sich wieder mit dem Lesen und Schreiben zu beschäftigen. Hinzu sei das Problem der Korrespondenz mit seiner Familie gekommen. Aus dem Wunsch heraus, sich die Haftzeit mit Büchern zu verkürzen und aus dem Antrieb in Haft Kontakt zu seiner Familie halten zu können, entschied sich TN6 an seinen mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten zu arbeiten. Eine weitere Motivation gibt der älteste Teilnehmer der Stichprobe an:

*TN3: Das ich mal ne Zeitung lesen kann. Das ich (.) Computer, Internet das is ne Tür (.) das is schon ne zweite Welt (.) die sich dann öffnet für mich. Das ich mal SMS schreiben kann weil (.) heutzutage is alles per Handy, SMS und und und fängt schon an mit „wie geht’s dir? Was machst du? Wo willst du hin?“*

*F: Okay*

*TN3: Das sind alles so kleine Ziele, die ich mir denke (.) die ich so erreichen kann (Interview TN3, Z. 107)*

Das Ziel des 47 jährigen TN3 ist eines Tages eine Zeitung lesen zu können und sich den Weg in die digitale Kommunikation zu erschließen.

Der aus dem Libanon stammende TN5 hat ebenfalls erst im Gefängnis die Relevanz der deutschen Sprache in Deutschland gelernt. Laut Aussage seiner Kursleiterinnen, sei er mit rudimentären Deutschkenntnissen in den Vollzug gekommen. Auf die Frage, wo die deutsche Schriftsprache gelernt wurde, antwortet er:

*TN5: Hier drinnen (.) draußen nix (.) hab ich keine Ahnung. Oder draußen ich weiß nich. Ich denke hier drinne, das war leichter. Viel viel leichter als draußen. Keine Ahnung vielleicht draußen mein Kopf hat immer gedacht um andere Sachen zu machen. Aber hier drinne in meinem Kopf blinkt nix (.) dann hab ich angefangen zu schreiben und sowas.*

*F: Also zum Lesen lernen war das hier eigentlich gut für dich?*

*TN5: Ja (Interview TN5, Z.70)*

Die Aussage „in meinem Kopf blinkt nix“ könnte mit den fehlenden Ablenkungsmöglichkeiten im Gefängnis zu tun haben.

#### 4. Ergebnisdarstellung

Zudem gibt TN6 inhaltlich nahezu eine identische Aussage zur Aussage des aus dem Libanon stammenden TN5:

*TN5: Wenn jemand will, das klappt! (.) wenn jemand will in seinem Kopf und sagt "Ich will das machen!" dann macht (.) macht man einfach. Und keiner zwingt ihn das zumachen. Er macht von selbst (.) er will das machen. Und deswegen schaff ich langsam (.) also alles. ( Interview TN5, Z. 118)*

TN5 und TN6 stimmen somit überein, dass ein eigener Lernwille Voraussetzung sei, um erfolgreich lernen zu können.

TN4 fühlt sich zudem durch seine schulpflichtigen Kinder stark motiviert seine Literalität zu verbessern:

*„TN4: (..)Eigentlich hab ich mir gesagt, auch wenn ich das jetzt hier nicht schaff, will ich mich trotzdem weiter draußen irgendwie versuchen schulisch(..) weiter zu bilden (.)weil ganz ehrlich ich weiß nicht, wie sonst meinen Kindern helfen soll. (..) Mit den Hausaufgaben und alles (.) Meine Ältesten beiden sind jetzt 11 und 12 (..) von 6 Stück(.)*

*F: Du hast sechs Kinder?*

*TN4: Ja der jüngste der wird jetzt zwei diese Jahr.*

*F: Aber die meisten gehen ja schon zur Schule dann?*

*TN4: Ja, drei Stück davon.(...)und irgendwie muss ich auch gucken, dass ich da (.) dazu lernen und dass ich denen dann auch mal irgendwie wirklich helfen zu können [...]" (Interview TN4, Z.100)*

TN4 gibt an, er sei bereit auch nach der Haft an seinen Lese- und Schreibfähigkeiten zu arbeiten, um seinen Kindern bei ihrer schulischen Bildung Hilfe anbieten zu können. Obwohl TN4 im Interview auch erwähnt, dass er sich vor seiner Inhaftierung nie mit seinem Analphabetismus auseinandergesetzt hat. (vgl. Interview TN4, Z. 70)

Ein weiterer motivierender Anreiz ist die Qualifikation für den Arbeitsmarkt für die Zeit nach der Haft. Die meisten Teilnehmer streben durch die Teilnahme am Grundbildungsangebot die weiterführende Teilnahme am haftinternen Hauptschulkurs an. Viele Häftlinge haben auch schon Pläne, was sie mit dem

#### 4. Ergebnisdarstellung

erfolgreich absolvierten Hauptschulabschluss erreichen wollen. Im Fall von TN5 hat, die haftinterne Tischlerei den Ausschlag zur Teilnahme gegeben:

*TN5: [...] (...) also ich war am Arbeit. Tischlerei und danach (.) da ich wollte Ausbildung machen (.) ich war zwei Jahre da (.) der Meister hat mir gesagt: "du kannst gut arbeiten" ich kann gut (.) perfekt (.) also nich perfekt aber ich kann gut bei Tischler, aber er hat mir immer gesagt : "fehlt bei dir noch die (.) Mathematik und noch Schreiben Lesen fehlt noch." Und da hab ich gedacht. Ich kann hier gut warum arbeite ich nich, ich kann alles. Ich versuch zur Schule zu gehen. Vielleicht hab ich was und irgendwann draußen kann ich (.) ja und dann, dann hier (Interview TN6, Z.92)*

Für TN5 ist es nicht der Hauptschulabschluss, sondern direkt der Wunsch eine Tischlerausbildung zu beginnen. Da ihm die Arbeit Spaß mache, aber der Tischlermeister ihn aufgrund mangelnder Grundbildung für nicht ausbildungsg geeignet halte, möchte TN5 diesem Problem durch die Teilnahme am Grundbildungsangebot begegnen. TN5 ist ein typisches Beispiel für die gesamte Stichprobe, denn alle Teilnehmer geben an, dass eine berufliche Zukunft ohne ausreichende Literalität nicht gewährleistet sei. TN2 und TN6 haben bereits die Bestätigung, dass sie in den haftinternen Hauptschulkurs wechseln dürfen und haben somit ihr gestecktes Lernziel im Grundbildungsangebot ihrer jeweiligen Haftanstalt erreicht. Beide erleben somit unmittelbar ihren Lernerfolg.

##### **4.3.2 Defensive Lernmotive**

In der JVA Lübeck und der JSA Berlin ist die Grundbildungsmaßnahme in die Arbeitsphase des Hafttages eingebettet. Während in der JVA Münster das Grundbildungsangebot in der Freizeitphase der Häftlinge absolviert wird. Dies ist ein Einflussfaktor auf die Motivation der Häftlinge. So äußert sich TN6 aus der JSA Berlin:

*TN6: Durch ein anderen Insassen. Es geht hier darum, in der Schule hier drinne kriegt man Geld und die Schule ist das meist bezahlte was man hier in der ganzen Anstalt kriegt (.) und das hat mir jemand erzählt. Der hat erzählt hier: "ja du hör ma zu wenn: du Arbeit suchst dann geh lieber in die Schule ja is besser für dich du , du lernst was." War damals noch so, vor 2 Jahren. Und (.) du kriegst am meisten Geld ja. Und das is was, was auch noch einen anspricht so, das Geld einfach ja. Wenn ich zur Schule gehe, okay wenn ich schwänze ja dann krieg ich kein Geld, dann heißt es kein Einkommen. (.) Dann geh ich täglich hierher (.) ja dann hab ich mein Einkommen und (.) Freistellungstage. Freistellungstage is so,*

#### 4. Ergebnisdarstellung

*dass man (.) 2 Monate arbeitet (.) durchgängig ja. Und dann kriegt man einen Freistellungstag. Das is ein Tag früher dann bei der Freiheit (.) bei der Entlassung. (.) Das sind so die Ziele. (.) (Interview TN6, Z.127)*

Der monetäre Anreiz, für eine Bildungsmaßnahme zusätzlich noch finanziell entlohnt zu werden, scheint groß zu sein. Die Teilnehmer scheinen dieses besondere Angebot sehr zu schätzen. Es besteht ein Bewusstsein darüber, dass sie normalerweise für Bildung bezahlen müssten und es in diesem besonderen Fall umgekehrt ist. Abgesehen von TN3 erwähnen alle Teilnehmer aus Lübeck und Berlin, dass sie für ihr Lernen entlohnt werden, ohne dass explizit danach gefragt wurde. Der monetäre Anreiz stellt demnach eine defensive Motivation für die Teilnehmer dar. Es wird der Verlust bzw. das Ausbleiben monetärer Begünstigungen durch die Teilnahme vermieden.

TN4 hingegen ist nach Einschätzung seiner Kursleiterin noch nicht stark genug, um im Hauptschulkurs bestehen zu können. Dies führt zu Frustration bei TN4, da er sieht wie andere Teilnehmer seines Kurses an ihm vorbei ziehen. Dennoch gibt er an, nach wie vor motiviert zu sein:

*TN4: [...] warum soll s nicht weiter machen(.)und ganz ehrlich, wo hab ich besser als hier, die Chance zu nutzen noch(.)und krieg das sogar noch bezahlt(.)also draußen muss ich dafür bezahlen irgendwo zur Schule zu gehen dann und hier krieg ich es noch bezahlt(.)also)(.) ( Interview TN4, Z.92)*

Hier greift wieder der finanzielle Anreiz und fördert das Durchhaltevermögen des Teilnehmers. Der schwächste Teilnehmer der Stichprobe, der als ungelernter Heizungsbauer gearbeitet habe, erörtert Situationen, in denen er sich vor der Haft über seinen Analphabetismus geärgert habe:

*TN3: Hab ich wenn ich mich einlesen muss in irgendeine neue Kesselanlage oder sonst irgendwas (.) oder Solarfelder wenn wir die aufgestellt haben (.) und ich muss mich Einlesen dann (...) ärger ich mich zu Tode (.) weil ich weiß wie das funktioniert aber den Aufbau krieg ich nich hin weil ich nich weiß was da steht. (Interview TN3, Z.60)*

Dies stellt im Zusammenhang mit seiner Unzufriedenheit darüber, dass er keinen Gesellenbrief als Heizungsmonteur machen konnte, einen möglichen defensiven Motivationsanreiz für TN3 dar. Allen Teilnehmern ist die Wichtigkeit von Literalität

#### 4. Ergebnisdarstellung

bekannt, um auf dem Arbeitsmarkt wieder Fuß fassen zu können und für alle Teilnehmer stellt diese Tatsache eine defensive Lernmotivation dar, da negative Auswirkungen, wie Arbeitslosigkeit vermieden werden sollen. Gleichzeitig lassen sich die berichteten Motive auch als expansiv beschreiben, da durch verbesserte Grundbildungskompetenzen eine Erweiterung der eigenen Fähigkeiten erfolgen kann. Im Fall von TN2 steht erst mal die Absolvierung des Hauptschulabschlusses im Vordergrund, um sich „damit wenigstens draußen bewerben zu können“ (vgl. Interview TN2, Z.64). Bei anderen Teilnehmern, wie bei TN6, ist das Ziel noch konkreter: auf den Hauptschulabschluss soll eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann folgen (vgl. Interview TN6, Z.133). Jedoch ist auch zu beobachten, dass bei den älteren Teilnehmern über 30 Jahren die Zukunftspläne nicht ganz so motiviert vorgetragen werden. Während die Pläne der jungen Teilnehmer sehr konkret und zielorientiert scheinen, sind die Ziele der Älteren im Allgemeinen etwas vage. So berichtet der 36 jährige TN1:

*TN1: Jaja draußen und (--) dann werd ich vielleicht noch erstmal nen Kurs machen wie es weiter geht mit der, die das und (-) Lesen und Schreiben weiter lernen. Und dann irgendwann meinen Hauptschul (--)[*

*F: [Hauptschulabschluss*

*TN1: Hauptschulabschluss (.) Danke! (.) Nachholen werde (Interview TN1, Z.212)*

Die Aussage von TN1 lässt Resignation und Perspektivlosigkeit bezogen auf die Zeit nach der Haft erkennen. Letztendlich ist für alle Teilnehmer als defensive Lernmotivation der Hauptschulabschluss mit dem Wunsch einer beruflichen Perspektive für die Zeit nach der Haft fest zu stellen. Auch wenn festgehalten werden muss, dass bei den jüngeren Inhaftierten (TN2, TN5, TN6) mehr Motivation bzw. konkretere Ziele angeführt werden können als bei den über 30 jährigen (TN1, TN3, TN4).

#### **4.3.3 Zugang zum Kurs**

Um die Zielgruppe funktionaler Analphabeten im Strafvollzug besser zu verstehen und das Fernbleiben des Großteils der Betroffenen aus den Grundbildungsangeboten im Vollzug nachvollziehen zu können, ist es wichtig zu

#### 4. Ergebnisdarstellung

klären wie die Teilnehmer ihren Weg zum Grundbildungsangebot gefunden haben bzw. wer sie auf die das Angebot aufmerksam gemacht hat. In der JVA Münster, in der das Grundbildungsangebot im Freizeitbereich angesiedelt ist, scheinen „Mund zu Mund Empfehlungen“ der bereits teilnehmenden Häftlinge der „Hauptumschlagspunkt“ für die Teilnehmerakquise zu sein. So berichtet TN1:

*TN1: Also ich habe davon erfahren durch nen Mitgefangenen in der JVA hier (.) der mir gesagt hat "du hier gibts nen Kurs für Lese und Schreibschwäche" (.) und habe auch immer diese Durchsage gehört "Zum Leseworkshop" und habe mich dann beim Beamten erkundigt was der Leseworkshop ist ( Interview TN1, Z.196)*

Aber auch in den anderen Anstalten, in denen das Angebot professionell im Arbeitsbereich stattfindet, führt der Weg in den Grundbildungskurs über Kontakt zu anderen Häftlingen und deren Empfehlungen. Wie TN6 bereits in Abschnitt „Extrinsische Lernmotive“ beschreibt ist auch er durch einen Mitinsassen auf die Weiterbildungsmöglichkeit aufmerksam geworden (vgl. Interview TN6, Z.126). Es scheint wichtig zu sein, dass ein vorhandenes Angebot für funktionale Analphabeten im Vollzug bei möglichst allen Häftlingen bekannt ist. Denn wie bereits beschrieben, lässt sich der funktionale Analphabetismus im Vollzug nicht länger verschleiern und jeder der Betroffenen der Stichprobe wird durch einen oder mehrere Mithäftlinge unterstützt. Auch TN5 hat auf Empfehlung eines Mithäftlings von der Tischlerei in den Grundbildungskurs seiner Anstalt gewechselt:

*TN5: Wie ich das erfahren hab? (.) Also ich wusste, dass hier Schule ist. Ich wusste das Deutschkurs hier ist. Also vorher ich habe ja Deutschkurs gemacht Und (...) hab ich gedacht (.) Deutschkurs (.) irgendwann bin ich raus (.) das war 2009 ich war schonmal hier (.) ich war ein Monat so (.) n paar mal war ich hier. Dann bin ich wieder gekommen und dann durch diese Tischlerei und so ich sag mir: "du musst was in deinen Kopf haben. Schreiben, Lesen" ja und danach hab ich gefragt. Ein Kumpel hat mir gesagt: "da gibts diese Kurs und so" da hab ich mir gesagt "ok ich mach das" ich dachte niemals die würden mich nehmen. Bei diesem Kurs wo wir da sind, weil ich konnte nich Schreiben und sowas. Ja ich hab Test gemacht und die haben mir gesagt (.) ja du kannst. (Interview TN5, Z.156)*

Eine andere Form des Zugangs die innerhalb der Stichprobe zwei Mal genannt wird ist der allgemeine Wunsch nach Weiterbildung bzw. der konkrete Wunsch die Haftzeit zu nutzen, um den Hauptschulabschluss nachzuholen. Hier wurden die



#### 4. Ergebnisdarstellung

Häftlinge selbst aktiv, um sich für die Zeit nach der Haft weiter zu qualifizieren. Durch mangelnde Grundbildung wurde diesen Häftlingen allerdings der Weg in den Hauptschulkurs versagt und sie kamen in das Grundbildungsangebot. So wie im Fall von TN2:

*TN2: Also (.) woher ich das wusste? (.) genau wusst ich das nich, weil ich hab mich ja für die Hauptschule beworben.*

*F: ja*

*TN2: und dann war ich hier (.) und dann hatt ich ein Gespräch mit Frau \*\*\*\*\* (.) und sie meinte dann zu mir, dass sie (.) eine Klasse hier hat (.) die nach Rechtschreibung (.) also nach Rechtschreibung übt wie man da sich verbessern kann damit man dann aufsteigen kann zur Hauptschule (.) so das man dann n bisschen an sich arbeiten kann (.) ja und dann war ich davon begeistert und habe gesagt das möchte ich gerne machen. (.) ja kurz danach (.) 2, 3 Wochen später war ich dann auch direkt in der Klasse (.) ja (.) (Interview TN2, Z.93)*

TN2 bemühte sich aktiv um Weiterbildung und wurde dann durch das Anstaltspersonal bzw. die Kursleiterin in das Grundbildungsangebot integriert, um die Vorbereitung auf den Hauptschulkurs zu leisten. Ähnliches berichtet auch TN6. Demnach scheint entweder der eigene Wunsch nach Fortbildung bzw. der Erlangung des Hauptschulabschlusses oder das Ansprechen des funktionalen Analphabetismus durch Mitgefangene gepaart mit dem Hinweis auf ein bestehendes Grundbildungsangebot der klassische Weg für einen funktionalen Analphabeten im Strafvollzug in die Grundbildungsmaßnahme zu sein. Eine Ausnahme bildet hier TN3, der durch seine Therapeutin im Vollzug auf das Grundbildungsangebot aufmerksam gemacht wurde. Demnach scheint es sehr wichtig zu sein, dass sowohl alle Mitarbeiter der Haftanstalt, wie aber auch alle Häftlinge darüber informiert sind, dass das Problem des funktionalen Analphabetismus besteht und es ein Grundbildungsangebot im Vollzug gibt, um die Zielgruppe bestmöglich erreichen zu können.

#### 4.4 Erwartungen an den Unterricht

Im folgenden Abschnitt wird berichtet, welche Erwartungen Teilnehmer einer Grundbildungsmaßnahme an den Unterricht und die Rahmenbedingungen einer Grundbildungsmaßnahme im Vollzug haben. Alle Teilnehmer sind im deutschen Bildungssystem gescheitert. Ihre Erwartungen an den Unterricht beinhalten Erwartungen an die Kursleitung und die Erwartungen an Größe und Dynamik in der Lerngruppe. Das Wissen um die Erwartungen der Teilnehmer kann helfen, einem „Drop-Out“ vorzubeugen.

##### 4.4.1 Erwartungen an die Kursleiter

TN5 aus dem Libanon erwartet von einem Kursleiter vor allem einen gewaltfreien Unterricht mit wenig psychischem Druck. Seine Aussagen zu Erwartungen an den Kursleiter sind stark von biografischen Erfahrungen im Libanon geprägt. Bei geistigem Unterricht wünscht er sich Einfühlungsvermögen vom Kursleiter und begründet dies wie folgt:

*TN5: Ein guter Lehrer muss nicht streng sein. Also muss nicht sagen "Ey!" Mit diese Dings (deutet einen Rohrstock an) "Ihr müsst das machen (.) Ihr!" (.) Ich glaube wenn ein Mensch so ist dann, dann selber ich will nicht mit ihn (...) also hören was er sagt. Manchmal ists gut, also zum Beispiel beim Boxerkämpfer. Der Boxer muss sagen: " DU MUSST machen du" das is was anderes (.) das ist eine Wut das ist eine Dings (.) du MUSST aber lernen ich glaube das is im Kopf (.) das is nix mit dem Körper das is nur mitm Kopf. Ich kenn ja Frau \*\*\*\*. Also wenn sie uns (.) unterrichtet, ich verstehe sie gut. Wie sie so redet so (.) keine Ahnung*

*F: Wie? Das musst du mal beschreiben.*

*TN5: Also wenn ich (.) wenn ich Fragen will sie merkt ich will eine Frage und dann (.) einer redet, und dann sie vergisst das nicht. Sie sagt: "Du willst doch was sagen? Was denn?" (.) kannst du uns erklären wie das is? Und dann erklärt sie (.) auf der ganze Tafel wie das ist. Zum Beispiel sie erklärt das, aber ich hab nich mitbekommen. Danach ich sag "Kannst du bitte uns erklären nochmal?" Dann sie erklärt. (vgl. Interview TN5, Z.130)*

Für kognitive Arbeit wünscht sich TN5 also einen liberalen Unterrichtsstil ohne erhöhte Dominanz des Kursleiters. Zudem scheint es TN5 wichtig zu sein, dass man ihn als Beschulten und seine Fragen zu Lerninhalten in besonderem Maß

#### 4. Ergebnisdarstellung

wahrnimmt und darauf eingeht. Vermutlich ist ihm ein derartiges Verhalten des Kursleiters aus dem Libanon unbekannt.

Doch auch Teilnehmer, welche von Anfang an das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, wünschen sich von ihren Kursleitern ein besonderes Maß an Aufmerksamkeit. Offenbar haben alle Teilnehmer zu wenig individuelle Aufmerksamkeit durch ihre bisherigen Lehrer erhalten. So berichtet TN3, gefragt nach den Eigenschaften einer guten Lehrperson, folgendes:

*TN3: (...) Zeit (.) Zeit, Geduld und Ruhe. Das sind so drei (.) ob das nun Mann oder Frau ist, das is egal (: ) aber das sind so die drei Punkte (.) die man braucht. Zeit Geduld und Ruhe (.) ja (Interview TN5, Z. 87)*

TN3 benennt ganz konkret drei Eigenschaften, die er von einem in seinen Augen, guten Kursleiter erwartet. Diese Aussage von TN3 fasst sehr gut zusammen, was alle Teilnehmer von ihren Kursleitern zu erwarten scheinen. TN2 äußert über seine Kursleiterin, dass sie solange an einer Sache dranbleibt bis wirklich alle im Kurs die Lerninhalte verinnerlicht hätten. Diese Form des Unterrichts ist nur in kleinen Gruppen, wie sie in der Alphabetisierung üblich sind, zu gewährleisten. Dies scheint für die Teilnehmer eine entscheidende Rolle im Lernprozess zu spielen. Die Teilnehmer wünschen sich, dass Lerninhalte solange wiederholt werden bis alle sie verstanden haben. (vgl. Interview TN3, Z. 75)

TN1, welcher seine Grundbildungsmaßnahme im Freizeitbereich seiner Anstalt durchführt, bringt noch einen weiteren Aspekt ein:

*TN1: Nein ist so! Die auch mal n Spaß mitmachen (.) nicht diese ernsten verbitterten Lehrer die (.) "ey jetzt mach hin da und wir müssen durchkommen mit dem Pensum" (-) das hass ich (-) Lehrer eher so die ein bisschen relaxt sind und n bisschen lockerer die Sache angehen. (.) Die ein Späßchen mitmachen (vgl. TN1, Z.165)*

TN1 wünscht sich auch, dass der Kursleiter eine entspannte Kursatmosphäre schafft und nicht nur auf reine Wissensvermittlung setzt. Es lässt sich festhalten, dass den Teilnehmern wichtig ist, dass ihre Fragen ernst genommen und sich die Zeit genommen wird den Fragen zu begegnen. Zudem sollten Lerninhalte vom Kursleiter solange wiederholt werden, bis die Mitglieder in der Lerngruppe alle verstanden

#### 4. Ergebnisdarstellung

haben, worum es geht. Die Teilnehmer zeichnen das Bild eines vor allem einfühlsamen, geduldigen und initiativen Kursleiters.

##### 4.4.2 Erwartungen an die Gruppe

Ebenso wichtig wie die Person des Kursleiters in einer Weiterbildungsmaßnahme ist die Gruppendynamik (vgl. Siebert 2012, S.98f.) für ein erfolgreiches Lernsetting. Die Gruppengröße in Alphabetisierungsmaßnahmen sollte klein gehalten werden, um den unterschiedlichen Lernniveaus gerecht zu werden. Die Teilnehmer der Stichprobe betonen den hohen Gewinn durch Gruppenarbeit und schätzen die Vertrauensatmosphäre innerhalb der überschaubaren Lerngruppen. Zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt waren die Teilnehmer in folgenden Gruppengrößen betreut.

*Tabelle 6: Kursgröße*

<b>Standort</b>	<b>Teilnehmer</b>	<b>Kursgröße</b>	<b>Anzahl der Kursleiter</b>
Lübeck	TN2, TN3, TN4	7	1
Berlin	TN5, TN6	6	2
Münster	TN2	4	2

Hier wird deutlich wie klein die Gruppen sind. Die durchschnittliche Gruppengröße innerhalb der Stichprobe liegt bei 5,6 Teilnehmern, betreut durch durchschnittlich 1,6 Kursleiter.

Welche Erwartungen die Teilnehmer an die Gruppe richten, soll hier herausgearbeitet werden.

Auf die Frage was er brauche um zu lernen entgegnet TN1:

*TN1: (-- ) ne Kleingruppe in der man sowas lernen kann (.) wie im Leseworkshop find ich gut! und (.) viel für mich alleine Lesen und (.) Wiederlesen und Wiederlesen und auch Schreiben lernen. (Interview TN1, Z.158)*

Diese Aussage lässt erkennen, wie wichtig den Teilnehmern die überschaubare Gruppengröße und die dadurch entstehende Vertrauensatmosphäre ist.

TN4 beschreibt die Arbeit in der Gruppe wie folgt:

#### 4. Ergebnisdarstellung

*TN4: Also ich sag mal(.)was(.) einem ja selber auch sehr viel hilft, ist ja halt diese Gruppenarbeit, wo man dann auch mal fragen kann, sag mal hab ich da jetzt das gleiche raus wie du(.)oder könnte da eventuell was anderes reingehören(..)also das macht auch viel aus. (.)Also das hilft mir auf jeden Fall.(.) Wenn(.)mit anderen Leuten zusammen arbeiten(.)das(..)doch. (Interview TN4, Z.90)*

TN4 scheint die Arbeit in der Gruppe als wesentlichen Bestandteil seines Lernprozess zu sehen. Die Gruppe scheint für ihn ein derart wichtiger Faktor im Kursalltag zu sein, dass er bedrückt berichtet, dass es recht ärgerlich sei, dass nun zwei Teilnehmer die Gruppe verlassen würden, weil sie in den Hauptschulkurs gehen würden. TN2 der ebenfalls in dieser Lerngruppe lernt und in den Hauptschulkurs hochgestuft werden soll berichtet auch:

*TN2: [...] Also die Klassenarbeit läuft auf jeden Fall, dass das so zusammengearbeitet wird. (.) weil wir auch verschiedene (.) Straftaten begangen haben. (.) Eigentlich in meinem Freizeitleben würd ich mit som Menschen gar nich reden aber (.) da es eine Klassenarbeit ist heißt es für mich Klasse is Klasse (.) also Schule und (.) Freizeit is Freizeit halt. Da hab ich mit dem nix zu tun und hier in der Klasse arbeite ich natürlich mit dem zusammen (Interview TN2, Z. 87)*

Aus dieser Aussage wird deutlich, dass auch TN2 die Zusammenarbeit in der Gruppe als wichtige Bereicherung empfindet. Allerdings scheint sich auch innerhalb der Grundbildungsmaßnahme die Art der Straftat und somit das gefängnisinterne Rangverhalten wieder zu spiegeln, auch wenn es während der Unterrichtszeit außer Kraft gesetzt zu sein scheint. Alle anderen Befragten äußern sich sehr wohlwollend und hilfsbereit über den Zusammenhalt innerhalb ihrer Lerngruppe. Eine Ausnahme bildet hier TN3:

*TN3: (.) ich bin n Eigenbrödler (.) ich arbeite gern alleine. (.) Ich bin n Eigenbrödler (.) obwohl das vielleicht nich vorteilhaft is. (.) Manchmal (.) Aber wenn ich so merke, dass ich überhaupt nich weiterkomm dann schrei ich schon um Hilfe und bitte Frau \*\*\*\*\* um Hilfe (.) aber sonst (.) bin ich eigentlich n Eigenbrödler. Was immer nich vorteilhaft is.*

*F: Warum meinst du das?*

*TN3: Weil (.) man schafft mehr mit ner Gruppe. Aber im Moment bin ich (.) ja also in dem Standpunkt wo ich jetzt bin (.) vom Lesen und Schreiben (.) bin ich im Moment der Einzelne also Einzelkämpfer (.) quasi (.) n Einzelner der so wenig kann gegenüber die anderen. So und das is auch*

#### 4. Ergebnisdarstellung

*(.) vielleicht ein bisschen Fairness gegenüber die andern weil (.) ich will die nich ausbremsen. (Interview TN3, Z. 89)*

TN3 erkennt ebenfalls einen Vorteil in der Gruppenarbeit fühlt sich aber aufgrund seiner relativ schwachen Leistungen innerhalb der Gruppe als hinderlich beim Lernerfolg der Anderen. Möglicherweise fühlt sich TN3 unwohl seine vergleichsweise großen Defizite innerhalb der Gruppe zu offenbaren. Er berichtet, dass andere Teilnehmer ihm stets ihre Hilfe anbieten würden, welche er allerdings stets ablehne. Er begründet dies damit, dass er nicht möge wenn sich andere Teilnehmer „darstellen“ wollen (vgl. Interview TN3, Z. 97).

TN6 wird ebenfalls in den Hauptschulkurs hochgestuft und weiß über die Gruppe zu berichten:

*TN6: Ich helf auch gerne andere ja. Also wie gesagt (.) Am Anfang hab ich viel Hilfe gebraucht und jetzt ist es so, dass ich es eben drauf habe. (Interview TN6, Z.121)*

Dies lässt erkennen, dass der Wille Hilfe durch die Gruppe anzunehmen bei TN6 vorhanden war, während er umgekehrt nun auch bereit ist sein erworbenes Wissen an andere Teilnehmer weiterzugeben. Lediglich TN3 berichtet über größere Schwierigkeiten innerhalb der Lerngruppe wünscht sich allerdings auch, dass er besser in die Gruppe integriert werden würde. Er führt seine Exklusion auf eigenes Verschulden, aufgrund seiner Annahme die anderen durch sein niedriges Niveau aufzuhalten, zurück. Insgesamt scheint das Lernen in der Gruppe einen Gewinn für Lernatmosphäre und Motivation der Teilnehmer zu bedeuten und nach einigen Aussagen zu sozial positivem Verhalten untereinander zu führen.

Zur Gruppendynamik innerhalb der Alphabetisierungskurse müssen natürlich auch die sozialen Auffälligkeiten und möglichen psychischen Erkrankungen der Insassen berücksichtigt werden, sind aber zur Zielführung und thematischen Verdichtung der Ergebnisse in diesem Zusammenhang nicht weiter zu verfolgen.

## 5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

### 5.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Stichprobe gibt einen explorativen Eindruck und die Ergebnisse der Interviews lassen klare Gemeinsamkeiten und Tendenzen bzgl. der Zielgruppe erkennen, aus denen Rückschlüsse für die Alphabetisierungsarbeit in deutschen Vollzugsanstalten gezogen werden können. Um sich der Zielgruppe anzunähern, wurde eine Teilnehmerbefragung durchgeführt, die folgende Forschungsfragen beantwortet:

1. Welche Erfahrungen haben die Teilnehmer bisher mit Bildung gemacht bzw. wie sieht ihre individuelle Lernbiografie aus?
2. Welche Gründe nennen die Teilnehmer am Grundbildungsangebot im Strafvollzug teilzunehmen bzw. welche Lernmotivation verbirgt sich hinter ihrer Teilnahme?
3. Wie stellen sich die Teilnehmer ein Grundbildungsangebot im Strafvollzug konkret vor bzw. welche Erwartungen haben die Teilnehmer an die Rahmenbedingungen der Weiterbildungsmaßnahme?

Ad 1: Die Zusammenhänge zwischen Lernbiografie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten wurde u.a. von Klaus wie folgt beschrieben:

*„Insgesamt ist festzuhalten, dass Erwachsenenalphabetisierung in jedem Fall individuell und mit dem Wissen über eventuelle Schwierigkeiten in der Biografie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestaltet werden sollte. Lernbarrieren können nur abgebaut werden, indem die Lerngeschichte jedes und jeder Einzelnen berücksichtigt wird.“* (Klaus et al. 2011, S. 158)

Die aktuelle Forschung beschreibt als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter ein multikausales Entstehungsmodell. Vor allem negative Sozialisationsbedingungen, schlechte vorschulische Erfahrungen sowie daraus resultierende verringerte Lernchancen von Kindern aus sozial schwachen Familien werden als Entstehungsbedingungen des funktionalen Analphabetismus benannt (vgl. Nöller 2007, S.28f.). Dies bezieht sich auf funktionale Analphabeten außerhalb

## 5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

des Vollzugs und scheint im besonderen Maße für die Zielgruppe innerhalb des Strafvollzugs zu gelten. Zur detaillierten Beschreibung der Bildungsbiografie strafgefangener funktionaler Analphabeten wurden Facetten der individuellen Lernbiografie erhoben. Dabei konnten folgende einflussnehmende Faktoren in Kategorien differenziert werden: Schule, Elternhaus, Geschwister, Erziehungsheimaufenthalte und Migrationshintergrund. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Teilnehmer entweder aus bildungsfernen Milieus stammen, einen Migrationshintergrund (TN2, TN5, TN6) aufweisen oder in Erziehungsheimen (TN4, TN5, TN6) aufgewachsen sind. Die Schulbiografie aller Teilnehmer ist aus mindestens einem der genannten Gründe von Instabilität und Misserfolgen geprägt. Keiner der befragten Teilnehmer erreichte einen Hauptschulabschluss. Alle befragten Teilnehmer haben Schulwechsel und negative Leistungsbewertungen erlebt. In den meisten Fällen werden derartige Misserfolge der eigenen Person zugeschrieben. Dies wird als negative Attribuierung bezeichnet. (vgl. Stein 2009, S.101)

*„Die schulischen und sozialen Biographien [...] sind überwiegend von einer tiefen Entmutigung, vor allem auch hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls und Leistungsvermögens, gekennzeichnet.“*  
(Kretschmann et al. 1990, S.71)

Diese Tatsache kann anhand der Stichprobe bestätigt werden. Mit Ausnahme eines Teilnehmers werden Lehrpersonen in der eigenen Schulbiografie als engagiert und positiv beschrieben. Keiner der befragten Teilnehmer sieht die Ursache für das schulische Scheitern in strukturellen und personellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems oder im Fehlen von Förderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten.

Fünf von sechs der befragten Teilnehmer geben an, aus sehr kinderreichen Familien zu stammen. Auffällig ist die Tatsache, dass alle Teilnehmer von Geschwistern berichten, welche gar keine oder deutlich weniger Probleme mit der deutschen Schrift haben. Ältere Geschwister werden häufig in der Funktion von Lernhelfern beschrieben. Wie bereits thematisiert, muss bei der Interpretation der Aussagen zum schulischen Erfolg anderer Familienmitglieder berücksichtigt werden, dass sozial erwünschte Antworten, die Ansehen und Bildung der eigenen Familie erhöhen eine Rolle spielen und zu verzerrtem Antwortverhalten geführt haben



## 5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

können. Zudem muss bedacht werden, inwieweit funktionale Analphabeten die Schriftsprachkompetenz ihrer Geschwister beurteilen können. Dennoch lässt sich aus den Aussagen der Befragten schließen, dass die Position in der Geschwisterreihe und die Anzahl von Geschwistern in der Familie die Wahrscheinlichkeit für Grundbildungsdefizite beeinflussen, und dass es innerhalb der Familie mögliche Resilienzfaktoren gibt, welche dem Entstehen von funktionalem Analphabetismus entgegenwirken.

Es lässt sich festhalten, dass die Bildungsbiografie der befragten Teilnehmer durchgehend von mangelnder Unterstützung und Förderung geprägt ist, sowie negative Überforderungssituationen in der Vergangenheit wahrscheinlich sind. Die berichteten Ergebnisse zeigen, dass eine transgenerationale Weitergabe von Analphabetismus und geringer Bildung gegeben ist und werfen die Frage nach gezielten Förderungsmaßnahmen und Unterstützungsangeboten für Familien aus bildungsfernen Schichten auf. Des Weiteren berichten alle Teilnehmer, dass ihre Eltern selbst ein geringes Bildungsniveau hatten und sie wenig bis keine Unterstützung bei Hausaufgaben sowie anderen schulischen Belangen erfahren haben. Lese- und Schreibanlässe sind, nach Aussage der Teilnehmer, im gemeinsamen familiären Alltag wenig bis gar nicht vorhanden gewesen.

Ein weiterer Faktor, der prägend für die Bildungsbiografie einiger Teilnehmer gewesen ist, stellt die Migration nach Deutschland dar. Hier zeigt sich, dass die Stichprobe der Teilnehmer in Bezug auf den kulturellen Hintergrund sehr heterogen ist. Bei zwei der befragten Teilnehmer sprachen die Eltern kein Deutsch. Alle drei Teilnehmer mit Migrationshintergrund erlernten Deutsch als Zweitsprache und erfuhren, wie bereits berichtet, wenig Unterstützung durch ihr soziales Umfeld. Hinzu kommen in einem Fall deutlich negative biografische Erfahrungen bezogen auf das Schulsystem in einem Herkunftsland.

Folglich kann also für die Stichprobe der befragten Teilnehmer der bisherige Forschungsstand zu Lernbiografien funktionaler Analphabeten bestätigt werden. Tendenziell stammen diese aus sozial schwachen Familien und eine gezielte Ansprache dieser gesellschaftlichen Schicht in der Erwachsenenbildung erweist sich

als notwendig (vgl. Klaus et al., 2011, S, 158). Der Strafvollzug gewährt somit eine hohe Erreichbarkeit der beschriebenen Hochrisikogruppe. Durch die Ergebnisse wird aufgezeigt, dass die Teilnehmer vor ihrer Haftstrafe keine Ambitionen hatten, etwas an ihrer prekären Schriftsprachlichkeit zu ändern. Erst durch die Inhaftierung ließen sich die Befragten für die Erwachsenenbildung gewinnen.

Ad 2: Die Gründe für die (Wieder-)Aufnahme des Lernens im Erwachsenenalter sind vielfältig. Bei funktionalen Analphabeten außerhalb des Gefängnisses sind die am häufigsten genannten Gründe für eine Kursteilnahme: berufliches Fortkommen, Unabhängigkeit von anderen durch die eigenständige Bewältigung von Anforderungen im Schriftsprachbereich, Unsicherheiten zu überwinden, die eigenen Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen zu können, allgemein besser gebildet zu sein und den Führerschein machen zu können (vgl. Klaus et al. 2011, S.146). Bei Inhaftierten können diese Gründe höchstens mittel bis langfristig zur Kursteilnahme beitragen. Ein in der Forschung beschriebener weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Wiederaufnahme des Lesen- und Schreiben-Lernens ist das Erleben kritischer Lebensereignisse, wie der Verlust wichtiger Bezugspersonen oder des Arbeitsplatzes (vgl. Kleint 2009, S.48). Die genannten kritischen Lebensereignisse treten bei Strafgefangenen zum Zeitpunkt der Inhaftierung zeitgleich auf. Zudem muss mit ganz neuen Herausforderungen an die Schriftsprachlichkeit umgegangen werden. Alle Teilnehmer in der Stichprobe berichten vom Schreiben, oder Schreiben lassen, ihrer Anträge, um im Gefängnisalltag zu Recht zu kommen. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass der funktionale Analphabetismus in der Vollzugsanstalt negative und vor allem unmittelbare Auswirkungen auf die Alltagsbewältigung hat, als zu jedem anderen Zeitpunkt vor der Haft. Die Teilnehmer berichten zwar, dass auch vor der Inhaftierung Situationen der Überforderung im Alltag auftraten, diese aber stets weitestgehend vermieden werden konnten. Die ständigen Anforderungen an die Schriftsprachlichkeit im Gefängnis, gepaart mit der Möglichkeit an einem Grundbildungsangebot teilzunehmen, führt, nach Aussage der Befragten, zu einer Teilnahme am selbigen. Am häufigsten benannten die Befragten als Lese- und Schreibenlässe vor ihrer Inhaftierung Behördengänge.

Innerhalb des Haftalltags seien vor allem Anträge, Korrespondenz mit Angehörigen und Zeitung lesen Anlässe zum Lesen und Schreiben. Die jüngeren Befragten gaben als Ziel der Teilnahme an, ihren Hauptschulabschluss machen zu wollen und soziale Kommunikationsmedien nutzen zu können.

Demnach scheint die Inhaftierung in Bezug auf die Literalitätsförderung der Befragten einen positiven Einfluss zu haben. Keiner der Befragten gab an, dass er sich vor der ersten Inhaftierung für das Lesen und Schreiben interessiert und entsprechende Angebote aufgesucht habe. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unterstreichen somit erneut die hohe Erreichbarkeit dieser Zielgruppe über die Arbeit in Vollzugsanstalten. Der Zugang zum Alphabetisierungskurs erfolgte in den meisten der ausgewerteten Fälle durch mündliche Information von anderen Inhaftierten. Um eine bestmögliche Erreichbarkeit funktionaler Analphabeten zu verwirklichen, scheint es sinnvoll, Grundbildungsmaßnahmen fest in den Haftalltag zu integrieren und auch durch beteiligte, professionelle Mitarbeiter eine höchstmögliche Bekanntheit herzustellen und zu fördern.

Die Forschungsfrage nach der Lernmotivation funktionaler Analphabeten im Strafvollzug ergab zwei Kategorien von Lernmotiven. Die theoretische Begründung der gefundenen Kategorien wurde an zwei Motivationstheorien vorgenommen. Dabei erwies sich der Motivationsbegriff nach Holzkamp als der Geeigneteren für die Beschreibung der Stichprobe.

Die gängige Unterscheidung in extrinsische, also von außen initiierte, und intrinsische, also aus dem Individuum heraus resultierende, Lernmotive ist wie bereits dargestellt wurde, problematisch (vgl. Kapitel 4.3). Nach Woodworth (vgl. Woodworth 1918. In: Heckhausen 2010, S.367) kann sich die Motivation während des Tätigkeitsverlaufs ändern. Eine Tätigkeit, welche zunächst aufgrund äußeren Drucks gestartet wurde, könne im Laufe des Tätigkeitsvollzugs aufgrund eines inneren Anreizes weitergeführt werden. Es trete im Laufe des Vollzugs der Tätigkeit die Initialmotivation zurück, und die Qualität des Tätigkeitsvollzugs trete in den Vordergrund (vgl. Heckhausen 2010, S.367). Ferner wurde bereits darauf hingewiesen, dass extrinsische und intrinsische Motive nicht als zwei

entgegengesetzte Pole zu verstehen sind, sondern dass es sich um zwei Motivsysteme handelt, welche parallel existieren können (vgl. Mietzel 2007, S.351).

Aufgrund der Situation ist bei funktionalen Analphabeten im Gefängnis zunächst davon auszugehen, dass sämtliche Motive zur Weiterbildung extrinsisch zu suchen sind. Jedoch kann der äußere Druck, der sich auf die Betroffenen in Haft auswirkt, dazu führen, dass das zunächst extrinsisch initiierte Lernen des Lesens und Schreibens mit der Zeit zu intrinsischen Motiven leitet, also die Initialmotivation verändert wird. Eine wichtige Rolle in der Motivationspsychologie spielt das Konzept der Selbstbestimmung. Werden Tätigkeiten als selbstbestimmt erlebt, so kann von einer intrinsischen Motivation gesprochen werden.

*„Intrinsisch motiviert sei eine Lernaktivität dann, wenn sie als selbstbestimmt erlebt wird, weil man sich mit dem Lerngegenstand identifiziert. Ist letzteres der Fall, kann die Beschäftigung mit der Aufgabe durchaus auch von außen an die Person herangetragen worden sein und die Person kann auch ganz zweckzentriert auf einen späteren Lerngewinn hinarbeiten. Entscheidend ist, dass die Person das Erlebnis hat, selbstbestimmt (selbstintentional) zu handeln und dass sie glaubt, an einem als wertvoll erachteten Gegenstand zu arbeiten“ (Heckhausen 2010, S.369)*

Demnach kann von einer von außen initiierte Maßnahme, das Lesen und Schreiben zu erlernen zu einer selbstbestimmten Tätigkeit werden.

Da die genaue Differenzierung in intrinsische und extrinsische Lernmotive auf Grund der besonderen Kontextbedingungen im Strafvollzug, wie bereits beschrieben (vgl. Kapitel 4.3), einige Schwierigkeiten bereitet, wurde das Modell des expansiven und defensiven Lernens nach Holzkamp zur Beschreibung der gefundenen Motivationskategorien herangezogen.

*„Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade **nicht** Lernen um seiner selbst, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/ Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen „Spaß an der Sache“ o.ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit den lernenden*

*Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.“ (Holzkamp, 1993, S. 191)*

Danach ergaben sich bei den Befragten expansive Lernmotive, die eine Verbesserung der Lebensqualität im Haftalltag und bessere Lebensbedingungen nach der Haftzeit anstrebten sowie defensive Lernmotive, die eine erwartete Verschlechterung oder den Wegfall von Begünstigungen (z.B. durch das Schreiben von Anträgen) zu vermeiden versuchten.

Als lebenswelterweiternde und demnach expansive Motive konnten bei den Teilnehmern folgende Gründe festgestellt werden: das Bedürfnis nach digitaler Teilhabe (Facebook, SMS, Internet), der Wunsch „auch mal eine Zeitung lesen“ zu können, der Wille die eigenen Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen und Kontakt zu Angehörigen zu halten. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass Strafgefangene auf Grund der sozialen Isolation besonders auf einige der genannten Tätigkeiten angewiesen sind und der Begriff der Lebenswelterweiterung hier schwer anwendbar erscheint.

Auch in diesem Modell der Lernmotivation zeigt sich, dass Grundbildungsangebote im Haftalltag in einer „Grauzone“ zwischen expansiven und defensiven Lernmotiven der Teilnehmer stattfinden. Für die befragte Stichprobe muss allerdings die kurze Haftzeit der Teilnehmer als entscheidender Faktor auf expansive Lernmotivation berücksichtigt werden. Die Befragten gaben häufig an, durch einen Hauptschulabschluss und bessere berufliche Möglichkeiten ihr Leben verbessern und ihre Teilhabe am sozialen Leben erweitern zu wollen. Wie aus den Ergebnissen ersichtlich (vgl. Kapitel 4.2), ist eine klare Trennung der Lernmotivation der Teilnehmer in distinkte Kategorien nur in Ansätzen möglich. Wie bereits von Holzkamp beschrieben:

*„Es ist vielmehr davon auszugehen, dass es genauso viele Konfigurationen expansiver und defensiver Handlungsgründe wie Lernproblematiken (also unbestimmbar viele) gibt.“ (Holzkamp 1993, S.194),*

Daher gibt es zwischen beiden Kategorien Übergänge und individuelle Unterschiede. Allerdings können, nach Ludwig, defensive Lernmotive entweder zu

einer kompletten Lernverweigerung, oder zu einer expansiven Lernmotivation beitragen (vgl. Ludwig 2004 S.48). Die Initialmotivation kann sich demnach ändern, wenn der Lernende die defensive Qualität seiner Lernbegründung reflektiert.

Ad 3: Die Auswertung der vorliegenden Interviews lässt praktische Schlüsse für die Gestaltung von Alphabetisierungsangeboten in Vollzugsanstalten zu. Die Erwartungen der befragten Teilnehmer an die Kurse sind stark durch die zuvor erhobenen bildungsbiografischen Erfahrungen geprägt und verdeutlichen die hohen Anforderungen an Struktur, Rahmenbedingungen und Kursleitende. Vor allem die Person des Kursleiters scheint für die Befragten von zentraler Bedeutung zu sein. Zusammenfassend fordern die Teilnehmer einen vor allem einfühlsamen, geduldigen und initiativen Kursleiter. Eine individuelle Orientierung am Tempo des Lerners und Schutz vor Überforderung sind weitere Erwartungen, die von den Teilnehmern berichtet werden. Die Lernatmosphäre wird als weiterer wichtiger Punkt benannt. Hier werden von den Teilnehmenden vor allem ein liberaler Unterrichtsstil und ein wenig autoritärer Umgang mit den Lernenden gefordert.

Die Gruppengröße wird von den Teilnehmern als wichtig für die Kursatmosphäre und ihren Lernerfolg bewertet. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach Aussage der Teilnehmer der befragten Stichprobe das gemeinsame Lernen in kleinen Gruppen mit homogenem Leistungsniveau einer Einzelbetreuung vorzuziehen ist. Wichtig sei eine „Vertrauensatmosphäre“. Ideale Teilnahmebedingungen lassen sich also, orientiert an den Erwartungen der Teilnehmer, durch kleine Gruppen, geleitet von einem Kursleiter, der die genannten Eigenschaften in sich vereint, realisieren. Die Erwartungen der Teilnehmer sind somit stark konträr zu den berichteten bildungsbiografischen Erfahrungen. An dieser Stelle müssen die Besonderheiten eines Kursalltags mit Strafgefangenen kritisch reflektiert werden und die Erwartungen und Vorstellungen der Teilnehmer an der Realität gemessen werden. Die besonderen Rahmenbedingungen von Alphabetisierungsmaßnahmen im Strafvollzug müssen bei Auswahl von Methoden und Unterrichtsstil berücksichtigt werden. Vor dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmer ist der Wunsch nach einem lockeren, liberalen Unterrichtsstil

nachvollziehbar, im Alltag ist eine flexible Anpassung des Kursleiters an Atmosphäre und Anforderungen des Kurses wahrscheinlich und notwendig. Demzufolge ist ein teilnehmerorientiertes Lehrverhalten (vgl. Siebert 2009, S.109) in der Gefängnisalphabetisierung von besonders großer Bedeutung.

### **5.2 Empfehlungen**

Sowohl aus den theoretischen Vorüberlegungen, wie auch aus den Ergebnissen der Erhebung lassen sich Empfehlungen für die Gefängnisalphabetisierung ableiten.

Da nicht bekannt ist, ob in allen Vollzugsanstalten in Deutschland Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen existieren (vgl. Kapitel 2.2.5), dennoch ein großes Potential zur Erreichung einer, von funktionalem Analphabetismus hochbetroffenen Zielgruppe vor allem im Vollzug gegeben ist, ist zu empfehlen, dass das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot zunächst flächendeckender Bestandteil in allen Vollzugsanstalten der Bundesrepublik Deutschland würde.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass die Bildungsbiografien der funktionalen Analphabeten im Strafvollzug durch Misserfolge und Brüche gekennzeichnet sind (vgl. Kapitel 4.1). Dies impliziert, dass sich die Grundbildungsarbeit im Gefängnis nicht lediglich auf die Vermittlung von Lesen, Schreiben und Rechnen beschränken sollte, sondern dass eine zusätzliche soziale Unterstützung der Teilnehmer bei ihrem Lernprozess und ihren Alltagsproblemen wünschenswert wäre, um bestmögliche Ergebnisse zu erzielen. Zwar hat jeder Häftling einen zuständigen Betreuer für seine Haftzeit, doch gerade funktionale Analphabeten in Haft, welche die Haftstrafe aufgrund ihres Defizits, besonders massiv betrifft (vgl. Kapitel 2.2.4 und 4.2.2), sollten hier zusätzliche Unterstützung erfahren. Aus den genannten Gründen ist eine Doppeldozentur für die Gefängnisalphabetisierung zu empfehlen, um einerseits die Wissensvermittlung und andererseits die soziale Unterstützung in angemessenem Maße leisten zu können. Eine sozialpädagogische Kraft als wertvolle Ergänzung der Erwachsenenbildung im Strafvollzug erscheint hier lohnenswert. Bestehende Konzepte zur biografischen Arbeit in der Grundbildung (vgl. Arnold/Lucha 2011, S.227ff.) sollten, angesichts der besonderen Situation für

Grundbildungsarbeit im Gefängnis, für die dortige Alphabetisierung adaptiert und erprobt werden. Die besonderen Beziehungen zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden wurde von den Betroffenen immer wieder hervorgehoben (vgl. Kapitel 4.4.1). Der Aufbau eines solchen Vertrauensverhältnisses braucht Zeit und eine gewisse Kontinuität. Diese Kontinuität ist in der Fläche nur gewährleistet, wenn das Feld der Alphabetisierungspädagogen im Strafvollzug auf einer finanziell sicheren Basis steht. Ehrenamtliches Engagement kann professionelles Handeln nicht dauerhaft ersetzen, es höchstens unterstützen. Angesichts einer bundesweit mindestens 15.000 Personen umfassenden Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.1.3), erscheint ein sicheres Finanzierungsmodell für ein Grundbildungsangebot in jeder der 186 Haftanstalten gesamtgesellschaftlich und volkswirtschaftlich sinnvoll (vgl. Kapitel 1).

Es konnte aufgezeigt werden, dass sich zunächst defensive Lernmotive im Zuge des Lernprozess zu expansiven Lernmotiven entwickeln können (vgl. Kapitel 4.3). Häufig genanntes defensives Lernmotiv in Haft war die Anerkennung der Grundbildungsmaßnahme als Bestandteil der Arbeitsphase und die damit einhergehende finanzielle Entlohnung der Teilnehmer. Da sich defensive Lernmotive zu expansiven Lernmotiven entwickeln können (vgl. Ludwig 2004, S.48), scheint es sinnvoll, um möglichst viele Teilnehmer akquirieren zu können, Grundbildungsmaßnahmen in der Arbeitsphase des Haftalltags zu integrieren. Die dort durch monetären Anreiz gewonnenen Teilnehmer könnten die Möglichkeit nutzen, um Fähigkeiten zu entwickeln, welche zu einer expansiven, und damit nachhaltigen, Lernmotivation führen könnten (vgl. Holzkamp 1993, S.193). Wird auf die Grundbildungsmaßnahme in der Arbeitsphase verzichtet und stattdessen in der Freizeitphase angeboten, arbeiten potentielle Teilnehmer in einfachen Fertigungsbetrieben oder den Förderwerkstätten des haftinternen Arbeitsmarktes und das Grundbildungsangebot in der Freizeitphase könnte von diesen Teilnehmern aufgrund mangelnder externer Motivationsanreize nicht genutzt werden. Demnach scheint eine Umstrukturierung, in der das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot in den haftinternen Arbeits- und Weiterbildungsbereich (vgl. Kapitel 2.2.2) gelegt würde effektiv, um eine maximale Erreichung der Zielgruppe



sicherzustellen. Als Ergänzung würde sich ein Grundbildungsangebot im Freizeitbereich anbieten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die häufigste Form der Teilnehmerakquise über „Mundpropaganda“ stattfindet (vgl. Kapitel 4.3.3). Um hier eine möglichst breite Zielgruppenansprache erzielen zu können, sollte das haftinterne Grundbildungsangebot bei möglichst allen Häftlingen bekannt sein. Dies könnte beispielsweise als kurze, unverbindliche, mündliche Information, durch das Anstaltspersonal, während des Aufnahmegespräches zu Haftantritt erfolgen. Auf diese Weise wären alle Häftlinge bereits zu Haftantritt über die Existenz eines Grundbildungsangebots in der Haftanstalt informiert und auch Häftlinge, welche nicht zur Zielgruppe zählen, könnten Mitinsassen, nach dem Auftauchen von Grundbildungsdefiziten ein weiteres Mal auf das bestehende Weiterbildungsangebot in der Anstalt aufmerksam machen.

Um dem Fernbleiben bereits motivierter Teilnehmer entgegen zu wirken, sollte berücksichtigt werden, dass die Zielgruppe sich eine überschaubare Kursgröße von maximal 10 Teilnehmern wünscht (vgl. Kapitel 4.4.2). Wünschenswert sind Kursleitende mit entsprechender Qualifikation für die Erwachsenenalphabetisierung, welche sowohl Vertrauensperson, als auch Lehrperson verkörpern können und über entsprechende Kompetenzen in Diagnostik verfügen, um einer nötigen Binnendifferenzierung im Kursalltag gerecht zu werden.

Ebenso konnte aufgezeigt werden, dass es möglicherweise einen Zusammenhang zwischen Geschwisterkonstellation und funktionalem Analphabetismus geben könnte (vgl. Kapitel 4.1.5). Es wird zwar in der Fachliteratur von sozialer Vererbung des funktionalen Analphabetismus ausgegangen (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S.28), aber welchen Einfluss der Platz in der Geschwisterreihenfolge auf Grundbildungskompetenzen hat, wurde bisher nicht untersucht. Hier wäre weitere Forschung wünschenswert.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Grundbildung im Gefängnis noch große, ungenutzte Potentiale für die Erwachsenenbildung zeigt. Von einer zielgruppengerechteren Ansprache und einem zielgruppengerechteren Angebot könnte der Lebensweg des

## 5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

einzelnen Häftlings, der Strafvollzug und die Gesellschaft, durch mögliche verringerte Rückfallwahrscheinlichkeiten der Straffälligen langfristig profitieren. Anschlussforschung zur speziellen Methodik und Didaktik in der Gefängnisalphabetisierung, sowie der Frauengefängnisalphabetisierung ist nötig, um passgenaue und effektive Grundbildungsangebote zu schaffen. Des Weiteren sollte eine empirisch belastbare Zahl zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Strafvollzugsanstalten, in Anlehnung an die leo-Studie, erhoben werden. Eine wissenschaftliche Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Grundbildungskompetenz und Rückfälligkeit der Strafgefangenen ist eine weitere offene Forschungsfrage. Hier würde sich anbieten, den Zusammenhang mittels Verbleibsstudien zu eruieren. Die Ergebnisse der durchgeführten Erhebung zeigen, dass um erfolgreiche Erwachsenenbildung im Strafvollzug anzubieten, Faktoren wie die Bildungsbiografie, Motivationslage und Erwartungen der Kursteilnehmer in die Gestaltung der Angebote mit einbezogen werden müssen. Es gilt zu diskutieren, ob verbindliche bundesweite Vereinbarungen zu Lernzielen, Methodik und Didaktik, sowie den Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit in Gefängnissen notwendig sind, um langfristig die Potentiale der beschriebenen Zielgruppe bestmöglich zu fördern.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2010): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden
- Arloth, Frank (2011): StVollzG – Strafvollzugsgesetze – Bund, Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen – Kommentar. 3. Auflage. München
- Arnold, Ulrike/Lucha, Daniela (2011): „Biographisches Arbeiten in der Grundbildung“ – Eine Fortbildung zur Professionalisierung von Kursleitenden. In: Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung – Ein Werkstattbuch. Münster, S. 227 - 236
- Bilger, Frauke/Jäckle, Robert /Rosenblatt, Bernhard von/Strauß, Alexandra (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo.-Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke/ Riekmann, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster, S. 77 - 105
- Borchert, Jens (2008): Die Gefängnissschule als geschützter Lernort. In: ALFA-FORUM – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 67, S. 17 - 22
- Braukmann, Ute (1994): Alphabetisierungsarbeit im Strafvollzug. In: Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart, S. 51 - 56
- Brödel, Rainer/Siefker, Jörg (2011): Zielgruppensteuerung und Entwicklungsperspektiven in einem doppelt gelagerten Weiterbildungssystem - Alphabetisierungsarbeit im Lichte von Ankündigungstexten. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 199 - 222
- Brödel, Rainer (1994): Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-Outs. In: Grundladen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kapitel 8.75, S.1 - 18
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012a): Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ . Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/426.php> (02.10.2013)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012b): Vereinbarung über eine nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016. Verfügbar unter: [www.bmbf.de/pubRD/NEU\\_strategiepapier\\_nationale\\_alphabetisierung\(1\).pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung(1).pdf) (23.04.2013)
- Bundesministerium der Justiz (2010): Legalbewährung nach strafrechtlichen Sanktionen – Eine bundesweite Rückfalluntersuchung 2004 bis 2007. Berlin
- Calliess, Rolf-Peter/Müller-Dietz, Heinz (2008): Strafvollzugsgesetz. 11. Auflage. München
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster

## Literaturverzeichnis

- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster funktionaler Analphabeten. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main
- Entorf, Horst/Meyer, Susanne/ Möbert, Jochen (2008): Evaluation des Justizvollzugs – Ergebnisse einer bundesweiten Feldstudie. Heidelberg
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen – Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Goffman, Erving (1973): Asyl – Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main
- Grotlüschen, Anke/Kretschmann, Rudolf/Quante-Brandt, Eva/Wolf, Karsten D. (Hrsg) (2011): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster
- Grotlüschen, Anke/ Riekman, Wibke/ Buddeberg, Klaus (2012) Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke/ Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster, S. 13 - 54
- Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2010): Motivation und Handeln. 4. Auflage. Göttingen
- Helfferich, Cornelia (2011) Die Qualität qualitativer Daten. 4. Auflage. Wiesbaden
- Heinemann, Alisha M.B. (2010): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, Anke/Kretschmann, Rudolf/Quante-Brandt, Eva/Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 86 - 107
- Hermanns, Harry (2009): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 360 - 368
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2010) Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 801 - 812
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Frankfurt am Main.
- Ittel, Angela/Raufelder, Diana (2008): Lehrer und Schüler als Bildungspartner – Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Göttingen
- Kamper, Gertrud (1997): Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster
- Klaus, Annegret/Lohr, Anna Theresa/Vogel, Christian (2011): Zusammenhänge zwischen Lernbiografie und Lemmotivation funktionaler Analphabeten und Alphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 144 - 159

## Literaturverzeichnis

- Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C. (2009): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 437 - 447
- Klein, Helmut E./Schöpfer-Grabe, Sigrid (2012): Was ist Grundbildung? . Köln
- Kleint, Steffen (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld
- Kretschmann, Rudolf/Lindner-Aschenbach, Susanne/Puffahrt, Andrea et al.(1990): Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel
- Langenfelder, Bettina (2007): H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug. In: Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1 Wien. Verfügbar unter: [http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1\\_12\\_langenfelder.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_12_langenfelder.pdf) (18.09.2013)
- Lasthaus, Michael (2011): Lernen hinter Gittern und Mauern – Alphabetisierung in der Forensik. In Psychologie und Gesellschaftskritik, 2011/3-139, S. 79-92
- Laubenthal, Klaus (2011): Strafvollzug. 6. Auflage. Heidelberg
- Linde, Andrea (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität?. In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?. Münster, S. 90 - 99
- Linde, Andrea (2001): Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung?. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. Hamburg.
- Ludwig, Joachim (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 40 - 54
- Mayer, Susanne (2004): BAG-S Sonderauswertung. Lebenslagen straffällig gewordener Menschen. In: BAG-S Informationsdienst Straffälligenhilfe. Heft 2/2007, S. 5-7
- Mayring, Phillipp (2010) Qualitative Inhaltsanalyse. 11. Auflage. Weinheim und Basel
- Mayring, Phillipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel
- Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen
- Müller-Dietz, Heinz (2010): Weiterbildung von Strafgefangenen. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 873 - 880
- Nickel, Sven (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?. Münster, S. 31 – 41
- Nöller, Simone (2007): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsoptionen. Saarbrücken

## Literaturverzeichnis

- Rauh, Bernhard (2010): Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Nürnberg
- Schiersmann, Christiane (2010): Zielgruppen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Tübingen, S. 321 - 323
- Schmid, Marc (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern – Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim und München
- Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. 2. Auflage. Bielefeld
- Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. Auflage. Augsburg
- Statistisches Bundesamt (2011): Justiz auf einen Blick. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2013): Rechtspflege - Bestand der Gefangenen und Verwahrten in den deutschen Justizvollzugsanstalten nach ihrer Unterbringung auf Haftplätzen des geschlossenen und offenen Vollzugs jeweils zu den Stichtagen 31. März, 31. August und 30. November eines Jahres. Wiesbaden
- Stein, Margit (2009): Allgemeine Pädagogik. München
- Strafvollzugsgesetz vom 16. März 1976 (BGBl. I S. 581, 2088)
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Hippel, Aiga von/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Band 3 Milieumarketing Implementieren. Bielefeld
- Tjettmers, Tim/Brinkmann Andreas (2012): Alphabetisierung im Gefängnis – Kein Thema von gestern!. In: ALFA-FORUM - Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 80, S.36-39
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierung. In Tröster, Monika: Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12 - 27
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1978): Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics: [www.unesco.de/154/html](http://www.unesco.de/154/html) (25.04.2013)
- Vogel, Klaus-Dieter (1997): Das Recht auf Grundbildung im Strafvollzug. In: Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart. S. 173 - 183
- Vogel, Klaus-Dieter (1992): Zum Stand der Alphabetisierung im Justizvollzug der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 2/1992, S.112 – 116.
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Bildungs- und sozialplotische sowie fachliche Herausforderungen. Münster, S. 47 - 62
- Wild, Elke/Lorenz, Fiona (2010): Elternhaus und Schule. Paderborn

## Literaturverzeichnis

- Wirth, Wolfgang (2007): Zukunft der Bildung im Strafvollzug des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulische Begriffsbildung im Strafvollzug. Neue Konzepte im Verbund von Justizvollzugsanstalten und Berufskollegs. Paderborn, S. 14 - 29
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (04.07.2013)
- Wolff, Stephan (2009): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 503 – 513
- Zabal, Anouk/Martin, Silke/ Klaukien, Anja/Rammstedt, Beatrice/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckard (2013): Grundlegende Kompetenzen der Erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Ramstedt Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 31 - 76

## Tabellenverzeichnis

<b>Nummer</b>	<b>Tabelle</b>	<b>Seite</b>
1	alpha-level	10
2	Deskriptive Daten Teilnehmer	32
3	Fragebogen	36
4	Transkriptionsschema	37
5	Antwortkategorien	41
6	Kursgröße	71



## Plagiatserklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit über „Grundbildung im Strafvollzug – Eine Zielgruppenanalyse“ selbstständig verfasst worden ist, dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt worden sind und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind.

---

(Datum, Unterschrift)

Ich erkläre mich mit einem Abgleich der Arbeit mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Arbeit in eine Datenbank einverstanden.

---

(Datum, Unterschrift)