

**Maßnahme zum Abbau des zunehmenden
funktionalen Analphabetismus bei Jugendlichen
ohne Qualifizierenden Hauptschulabschluß und
Ausbildungsplatz in der Großkommune
München.**

Eine Kooperation der Ludwig-Maximilians-Universität München und der
Münchener Volkshochschule ('GILGAMESCH'-Projekt)

Dr. Marie-Cécile Bertau

Zusammenstellung der Dokumente vom 25. März 2001

Inhaltsverzeichnis

Projektbeschreibung Stand: Januar 2001	4
1 Vorbemerkung	4
2 Projektidee	5
3 Umsetzung	6
3.1 Ansatz	6
3.2 Personal	7
3.3 Organisatorische Formen	7
4 Finanzierung	8
5 Kontakt	9
6 Dokumentation	10
Bericht erster Lauf (Sept. '98 bis März '99) Stand: April 1999	11
Zusammenfassung	11
1 Darstellung der Projektanlage	12
1.1 Zielgruppe der Maßnahme	12
1.2 Projektidee	13
1.3 Organisatorischer Rahmen	14
1.4 Finanzierung	15
1.5 Personal	15
1.6 Inhaltlicher Ansatz	16
2 Bildung und Durchführung des ersten Kurses	17
2.1 Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	17
2.2 Teilnehmerinnen und Teilnehmer	18
2.2.1 Profile	18
2.2.2 Probleme	19
2.2.3 Entwicklungen	21
2.2.4 Abbrüche	22
2.3 Unterricht	23
2.3.1 Konzeption	23
2.3.2 Organisation	25
2.3.3 Durchführung	25
2.3.4 Behandelte Stoff	27
2.4 Perspektiven	29
2.5 Zusammenfassung	30

3	Arbeitsstrukturen	31
3.1	Wochenabschlußgespräche	31
3.2	Teamsitzungen	31
3.3	Supervision	32
3.4	Runde Tische	32
3.5	Hospitanzen	32
3.6	Zusammenfassung	32
4	Öffentlichkeit	33
4.1	Ankündigung des Projekts	33
4.2	Hospitanz zweier Journalisten	33
4.3	Broschüre des Arbeitsamtes	34
4.4	Kontakte	34
4.5	Vorträge	34
4.6	Zusammenfassung	35
5	Fazit	35
	Bericht zweiter Lauf (Sept. '99 bis April '00) Stand: Nov. 2000	38
	Zusammenfassung	38
	Hinweis zum Lesen	40
1	Darstellung der Projektanlage	41
1.1	Zielgruppe der Maßnahme	41
1.2	Projektidee	41
1.3	Organisatorischer Rahmen	41
1.4	Finanzierung	41
1.5	Personal	42
1.6	Inhaltlicher Ansatz	42
2	Bildung und Durchführung des zweiten Kurses	42
2.1	Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	42
2.2	Teilnehmerinnen	44
2.2.1	Profile	44
2.2.2	Probleme	45
2.2.3	Entwicklungen	49
2.2.4	Abbrüche	50
2.3	Unterricht	50
2.3.1	Konzeption	50
2.3.2	Organisation	50
2.3.3	Durchführung	51
2.3.4	Behandelter Stoff	51
2.4	Perspektiven	52
2.5	Zusammenfassung	52
3	Arbeitsstrukturen	53
3.1	Wochenabschlußgespräche	53
3.2	Teamsitzungen	54
3.3	Supervision	54
3.4	Runde Tische	54
3.5	Hospitanzen	54

3.6	Zusammenfassung	54
4	Öffentlichkeit	55
4.1	Kontakte	56
4.2	Vortrag	56
4.3	Handreichung	57
4.4	Zusammenfassung	57
5	Fazit aus den beiden Projektläufen	58
	Preisauszeichnung Stand: Januar 2001	61

Projektbeschreibung

Stand: Januar 2001

1 Vorbemerkung

Funktionaler Analphabetismus ist in den Industrieländern lange verkannt und unterschätzt worden. Durch die strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt und im Bereich der Kommunikationstechnologien wird die Problematik erst in aller Schärfe deutlich. Personen, die dem erforderlichen Umfang an alphabetischen Fähigkeiten der Gesellschaft, in der sie leben, nicht genügen, sind nicht in der Lage, flexibel auf diese strukturellen Veränderungen zu reagieren.

Besonders brisant ist diese Problematik bei Jugendlichen. Jährlich verlassen ca. 70 000 von ihnen die Schule ohne Schulabschluß. In München geht das Schulreferat davon aus, daß allein im Schuljahr 1996/97 ca. 11% der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse die Schule ohne Hauptschulabschluß verlassen haben. Das entspricht einer Anzahl von 250-300 Schüler. Es ist davon auszugehen, daß der größte Teil dieser Jugendlichen erhebliche Defizite im Lesen, Schreiben und Rechnen hat.

Jugendliche mit geringen Lese- und Schreibfertigkeiten stellen eine besondere Problemgruppe dar. Sie haben sich noch kein festes privates und berufliches Umfeld geschaffen, sondern sind in einer Phase des Übergangs in der es vor allem darum geht, seine Person herauszubilden und in Bezug zu Anderen zu setzen. Diese Phase ist klassischerweise verbunden mit einer Ausbildung, die zur Findung der sozialen Rolle beiträgt. Darüber hinaus dient die Ausbildung nicht nur dem Erlernen eines Berufs, sondern mit ihr und durch sie werden die in der Schule erworbenen Fähigkeiten eingeübt und vertieft.

Jungen Menschen ohne Schulabschluß ist daher der Weg zur individuellen und sozialen Seite ihrer Person auf mehrfache Weise versperrt. Sie haben keinen Zugang zu Ausbildungen, die ihnen ein selbständiges Erwerbsleben ermöglichen; ein bedeutsamer Aspekt ihrer Lebensphase findet nicht statt, womit die Jugendlichen zu *Nichtteilnehmern* werden (sie nehmen an den Entwicklungsaufgaben ihrer Altersgenossen nicht teil, sie nehmen an ihren gesellschaftlichen Aufgaben nicht teil); in diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß ein

Schulabschluß nicht nur aus ökonomischen Gesichtspunkten wichtig erscheint (um eine Ausbildung überhaupt anfangen zu können), sondern für junge Menschen natürlich auch zur eigenen Würde gehört; schließlich: das ohnehin bei solchen Jugendlichen instabile und lückenhafte Schulwissen zerfällt aufgrund des Mangels an Praxis. Damit ist für diese Gruppe die Gefahr des *sekundären Analphabetismus* sehr groß.

2 Projektidee

In München können Jugendliche ohne Schulabschluß u.a. den Hauptschulabschluß am Zweiten Bildungsweg der Volkshochschule nachholen, wofür sie zunächst einen Aufnahmetest bestehen müssen. Scheitern sie in diesem Test, der ihnen schriftliche Leistungen in Deutsch und Mathematik abverlangt, so können sie im Grunde nur immer wieder von vorn diesen Versuch starten. Sehr viel wahrscheinlicher ist, daß die anfangs motivierten Bewerber die Hoffnung auf einen Schulabschluß aufgeben.

Eine Grundidee des Projekts ist es, an dieser Stelle den gescheiterten Jugendlichen das Angebot zu unterbreiten, am Projekt als unterstützende und fördernde Maßnahme teilzunehmen. Danach können sie (unter Umständen ohne nochmaligen Aufnahmetest) in die reguläre Schulklasse des Zweiten Bildungswegs gelangen, wo sie weiterhin begleitet werden. Diese Form der über die eigentliche Förderung hinausgehenden Unterstützung, und zwar durch die selbe(n) Person(en), ist innovativ. Es wird damit ein Zusammenhang gesetzt zwischen der individuellen Förderzeit und der leistungszentrierten Schulzeit, die ermöglicht, das dort Gelernte hier anzuwenden. Damit wird dem bekannten Problem des Transfers von Gelerntem begegnet.

Das Projekt arbeitet von vornherein eng mit dem Zweiten Bildungsweg zusammen und fügt sich in eine bestehende Lücke ein. Den Jugendlichen wird eine Brücke zum regulären Hauptschulabschluß gebaut.

Die Zusammenarbeit mit den Praktikern des Zweiten Bildungswegs beschränkt sich nicht auf die Vermittlung der Jugendlichen: Die zweite Grundidee des Projekts ist es, Theorie und Praxis wirkungsvoll miteinander zu verbinden. Denn das Projekt ist in seinem Inhalt und seiner Struktur aus einer wissenschaftlichen Perspektive entwickelt worden und wird nun in die Praxis getragen.

Die Verbindung von Theorie und Praxis soll nicht nur im Projekt selbst Früchte tragen, sondern auch zum Austausch zwischen Bildungsinstitutionen beitragen (Universität - Volkshochschulen und andere Schulen). In Form von Workshops und Tagungen können die Methoden und Erfahrungen Pädagogen und Wissenschaftlern zugänglich gemacht und diskutiert werden.

Die beiden dargestellten Grundideen - Auffangen und Fördern motivierter Jugendlicher ohne Schulabschluß und Verbinden von Theorie und Praxis - sind innovativ.

Bis jetzt existiert in München keine Möglichkeit, Jugendliche mit erfüllter Schulpflicht gezielt in den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens zu fördern, wodurch sie den Weg zu einem anerkannten Schulabschluß finden können. In dieser Hinsicht stellt das Projekt eine völlig neue Möglichkeit für die Jugendlichen dar.

Die Verbindung von Theorie und Praxis erscheint angesichts des gravierenden Problems des funktionalen Analphabetismus geboten. Erfahrungen und Konzepte der unterrichtlichen Praxis sollten im Licht dieses Problems bedacht und diskutiert werden. Der Beitrag, den Wissenschaftler hierzu leisten können, besteht im Grundlagenwissen zum Schriftspracherwerb, mit welchem die Prozesse des Denkens und Sprechens eng verwoben sind. Innovativ ist das Bemühen, beide Diskussionen zusammenzuführen und für beide Seiten fruchtbar zu machen. Gemeinsam könnten Methoden entwickelt, diskutiert, erprobt werden. Damit könnte das Projekt zur immer wieder geforderten Interdisziplinarität beitragen.

3 Umsetzung

3.1 Ansatz

Lesen und Schreiben sind nicht bloße Techniken. Wichtig ist zum einen ihre *kommunikative Dimension*. Gemeint sind damit die Zwecke, denen sie in einer Gesellschaft dienen, und zwar sowohl privat als auch öffentlich. Einerseits also Teilnahme am öffentlichen Leben (politisch, kulturell), andererseits Entwicklung der Person (Wissenserwerb, Kenntnis anderer Welten).

Zum anderen die *kognitive Dimension*: Schriftsprache strukturiert und organisiert das Denken in ganz bestimmter Weise. Man lernt Hierarchien, Abstraktionen, Verhältnisse. Außerdem wird eine Reflexion der eigenen Sprache eingeleitet.

Schrift ist also ein Werkzeug, um Informationen zu bekommen und weiterzugeben, sie ist aber auch ein Mittel der Strukturierung der Sprache und des Denkens. Wer alphabetisch lesen und schreiben lernt, lernt auch eine bestimmte Art und Weise der Sprachbetrachtung und der Organisation des Denkens.

Davon ausgehend werden im Projekt nicht wie in einer Schule einzelne Fächer unterrichtet. Gegenstand des Unterrichts ist vielmehr die Sprache in ihren verschiedenen Formen: Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen sowie das Denken selbst, nämlich als Problemlösen, Strategiewissen u.ä.m. Auch das Lernen zu lernen

ist hierunter zu fassen. Hinzukommen: Mathematik und Rhythmik.

Rhythmik schult die differenzierte Wahrnehmung von Strukturen, Mustern und Folgen und ist daher eine wertvolle Unterstützung der sprachlichen Arbeit. Außerdem dient Rhythmik der Entspannung und Konzentration zugleich und schafft durch die Verbindung mit körperlicher Aktivität ein Gegengewicht zum übrigen Unterricht.

Ansatz für die didaktische Arbeit mit den Jugendlichen ist die Erkenntnis, daß nur vom Lernenden selbst aktiv konstruiertes Wissen stabiles, verfügbares und transferierbares Wissen ist, und daß bei dieser Wissenskonstruktion die Sprache als Mittel des Denkens eine wesentliche Rolle spielt.

Die Sprache als Mittel des Denkens verweist auf die wichtige Rolle, die die *Mündlichkeit* im Projekt spielt.

Mündlichkeit zum einen als *Dialog* wichtig: zur sprachlichen Thematisierung und Fassung von Inhalten, von Arbeitsschritten, Schwierigkeiten, Lösungsmöglichkeiten.

Mündlichkeit zum anderen als *Zugang zur Schriftlichkeit*: es wird an die Spracherfahrung der Jugendlichen anzuknüpfen sein; Sprachbewußtheit wird mündlich eingeleitet (wie spreche ich, wie andere, welche Situationen erfordern welches Sprechen, Sprachniveaus).

Auch durch die Herangehensweise über die Mündlichkeit zeichnet sich das Projekt als innovativ aus.

3.2 Personal

Die Projektentwicklung und -leitung liegt bei Dr. Marie-Cécile Bertau.

Studium der Psycholinguistik, Sprachbehindertenpädagogik, Phonetik und Philosophie. Promotion in Psycholinguistik (1995). Seit 1995 lehrend tätig an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik); zeitweise Dozentin an der Münchner Volkshochschule. Aufbau des Projekts seit Herbst 1996.

Für die beiden Projektdurchläufe wurden die folgenden Dozenten gewonnen:

Dozent für Mathematik: Rainhard Bengez. Studium der Mathematik, Philosophie und Wirtschaft. Langjährige Erfahrung in der Jugendarbeit.

Dozent für Rhythmik: Thomas Stötzer. Diplom-Percussionist, erfahrener Musikpädagoge, Musiker.

3.3 Organisatorische Formen

Der Rahmen des Projekts wird gebildet von der Kooperation, die im März 1997 zwischen

dem Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik am Institut für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Ludwig-Maximilians-Universität München

und der Abteilung Zweiter Bildungsweg der Münchner Volkshochschule vereinbart worden ist.

Diese beiden Bildungsinstitutionen unterstützen das Projekt in ideeller, logistischer und finanzieller Form. Durch diese Kooperation findet sich die angestrebte Verbindung von Praxis und Theorie konkretisiert.

Die Projektarbeit selbst ist in Trimester gegliedert. In den ersten beiden Trimestern (September bis zu den Osterferien des folgenden Jahres) wird die Gruppe 4 Tage in der Woche à 5 Stunden unterrichtet. Im dritten Trimester (Osterferien bis Juli), in der sogenannten Übergangszeit, findet nur noch an zwei Tagen in der Woche Unterricht statt (je 5 Stunden), ein Tag ist Mathematik, der andere ist Sprache und Denken gewidmet. Von Woche zu Woche erhalten die Jugendlichen Hausaufgaben, die sie über die Tage verteilen sollen. Sie arbeiten auch mit Büchern, die speziell für das Selbstlernen konzipiert sind (mit Lösungen, vorgeschlagenen Zeitplänen). In dieser Phase soll eine allmähliche Ablösung von der intensiven individuellen Betreuung der ersten beiden Trimester erreicht werden sowie eine größere Selbständigkeit im Lernen. Der Umgang mit der Zeit ist hier ein wichtiges Thema.

Die Jugendlichen können dann wiederum im September in die reguläre 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eintreten. Hierbei werden sie von der Projektleiterin begleitet.

4 Finanzierung

Entsprechend seiner kooperativen Struktur gründet das Projekt auf einer Mischfinanzierung. Dies bedeutet für den ersten Projektdurchlauf (September 1998 - März 1999): die Münchner Volkshochschule stellt das Unterrichtshonorar der Projektleiterin, die Ludwig-Maximilians-Universität stellt ihrerseits Räume, Sachmittel und Verwaltungskosten.

Darüber hinaus hat sich die Stadt München erfreulicherweise bereit erklärt, den Start und den ersten Durchlauf des Projekts durch eine Anschubfinanzierung in Höhe von DM 20 000.- zu sichern. Von diesen Mitteln können der Mathematik- und der Rhythmikdozent, weitere Sachmittel, Supervision und die wissenschaftliche Begleitung durch die Projektleiterin bestritten werden.

Die Kosten des Projekts im ersten Durchlauf belaufen sich somit insgesamt auf etwa DM 40 000.-.

Für den zweiten (und letzten Lauf) hat sich eine ähnliche Finanzierung sichern lassen, wiederum hat die Stadt München mit ca. DM 20 000.- den entscheidenden Beitrag geleistet, Universität und Volkshochschule haben ebenfalls Anteile übernommen - wenn auch in weniger umfangreichen Maß - so daß für den zweiten Lauf eine Gesamtsumme von ca. DM 30 000.- zur Verfügung stand.

5 Kontakt

Ansprechpartnerin:

Adresse: Universität München

Institut für Psycholinguistik

Department für Kommunikation und Sprachen

Dr. Marie-Cécile Bertau

Oettingenstr. 67

D-80538 München

Telefon: ++49 89 2178-2651 (Sekretariat) oder -2660 (Durchwahl)

Fax: ++49 89 2178-2652

e-mail: **Dr. Marie-Cécile Bertau** <bertau@psycholinguistik.uni-muenchen.de>

6 Dokumentation

Die Dokumentation wurde mit \LaTeX erstellt¹ und in diverse weitere Formate konvertiert². Sie ist im Internet *online* verfügbar, kann aber auch *materiell* angefordert werden (vgl. Pkt. 5).

Sowohl auf dem **Instituts-Server**³ als auch auf dem **Projekt-Server**⁴ sind folgende Dateien und Archive bereitgestellt:

<i>Hypertext-Dokumentation</i> in eigenem Verzeichnis	
gilgamesch	als Hypertext Markup Language zum <i>direkten Anklicken</i> mit einem Browser .
<i>vorbereitete</i> Dateien für Druck und <i>offline-Sichtung</i>	
gilgamesch.pdf	als Portable Document Format für den Acrobat Reader .
gilgamesch.ps	als Postscript-Format für Drucker und/oder ghostview .
gilgamesch.dvi	als Device-Independent zur Weiterverarbeitung im \LaTeX -Layout.
<i>komprimierte Dateien</i> und Archive	
gilgamesch-html.tgz	als <i>komprimiertes tar</i> Archiv der HTML-Dokumentation .
gilgamesch.tgz	als <i>komprimiertes tar</i> Archiv der Formate PDF, PS, DVI und HTML .
gilgamesch.pdf.gz	als <i>komprimiertes PDF-Format</i> .
gilgamesch.ps.gz	als <i>komprimiertes PS-Format</i> .
gilgamesch.dvi.gz	als <i>komprimiertes DVI-Format</i> .

Bem.: Angaben zur Größe der Dateien werden, falls serverseitig unterstützt, durch PHP-Prozessinstruktionen [] automatisch generiert.

¹ \LaTeX ist ein *freies* Textsatzsystem zur Erstellung von wissenschaftlichen Dokumentationen. Das Satzsystem erzeugt aus einer \TeX -Datei (ASCII-Dokument mit Strukturanweisungen) ein (Druck-)Layout in einem geräteunabhängigen **DVI-Format**, welches auf verschiedenen Rechnerplattformen weiterverarbeitet werden kann.

² Folgende Formate wurden aus der in \LaTeX erstellten Dokumentation generiert:

- .html **Hypertext Markup Language**, mit $\LaTeX2HTML$ generiert.
- .pdf **Portable Document Format**, mit pdfLaTeX erzeugt. Zur Betrachtung und zum Ausdruck kann der unter Windows und Linux *frei verfügbare Acrobat Reader* von **Adobe** eingesetzt werden.
- .ps **Postscript**, mit dvips erzeugt. Das Format kann direkt auf *postscriptfähigen* Druckern ausgegeben werden. Es kann auch mit **ghostview** betrachtet und mit **ghostscript** in eine Vielzahl von Plotfiles verwandelt werden.
- .ps.gz **Lempel-Ziv coding (LZ77)**, obiges Format mit **gzip** komprimiert.
- .tgz **tar Archiv**, mit **gzip** gepackt (`tar xvzf gilgamesch.tgz ...`). Das komprimierte Archiv ist auch unter DOS/OS2/Windows (z.B. mit dem *freien untgz.exe*) leicht aus-zupacken. Es enthält neben vorbereiteten Druckformaten (**ps**, **pdf**, **dvi**) auch in einem eigenen Verzeichnis die gesamte Dokumentation im **HTML-Format**.

³ <http://www.psycholinguistik.uni-muenchen.de/publ/>

⁴ <http://www.bertau.de/projekte/>

Bericht erster Lauf (Sept. '98 bis März '99)

Stand: April 1999

Zusammenfassung

Das Projekt zur Förderung von Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen wird von einer Kooperation von Münchner Volkshochschule und Ludwig-Maximilians-Universität getragen. Der hier dargestellte erste Lauf begann im September 1998 mit der Rekrutierung der Jugendlichen beim Aufnahmetest des Zweiten Bildungswegs. Aus den zu schwachen Jugendlichen wurde eine Gruppe von drei jungen Frauen und drei jungen Männern zusammengestellt. Die Projektarbeit besteht aus einer viertägigen Unterrichtswoche, in der die Jugendlichen in den Bereichen Sprechen und Denken, Mathematik und Rhythmik unterrichtet werden. Grundlage für die inhaltliche Konzeption bilden Beobachtungen im Rahmen einer Hospitanz am Zweiten Bildungsweg. Die organisatorische Form soll den Jugendlichen ein möglichst selbständiges Lernen ermöglichen, ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewußtsein stärken. Die wöchentlichen Wochenabschlußgespräche sowie die freie Pausengestaltung waren solche Formen. In der Durchführung zeigte sich, daß die Hauptschwierigkeit der Jugendlichen in einer allgemeinen kognitiven und auch psychischen Desorientiertheit lag, weswegen der Unterricht sehr systematische Anteile aufnahm, um diese allmählich mit offenen Formen zu mischen. Die psychosoziale Problematik der Teilnehmer war erheblich und führte schließlich bei den drei männlichen Jugendlichen zum Abbrechen der Maßnahme. Die drei verbliebenen jungen Frauen machten große Fortschritte in ihrem Lernen und Verhalten und werden in die 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eintreten können. Eine weitere Förderung dieses Projekts ist wünschenswert und erforderlich: Bildung stellt eine Investition dar, und zwar nicht nur im Sinne von sogenanntem Humankapital, das sich ökonomisch verwerten läßt, sondern im Sinne stabiler sozialer Bindungen in der Gesellschaft. Eine wachsende Kluft zwischen gebildet und ungebildet gefährdet die Kohärenz der Gesellschaft in

substantieller Weise.

1 Darstellung der Projektanlage

Die durch das Projekt realisierte Maßnahme ist ein Versuch, dem brisanten Problem des funktionalen Analphabetismus in Industriestaaten zu begegnen. Dieses Problem ist seit den 80er Jahren bekannt und hat mit der breiten Einführung der neuen Kommunikationstechnologien und den damit einhergehenden Veränderungen der Arbeitswelt an Schärfe zugenommen. Die von der OECD in den Jahren 1994 und 1995 durchgeführte Studie zur Literalität Erwachsener in Industriestaaten (IALS) zeigt dies deutlich auf.

So haben nach dieser Studie 14% der erwachsenen Wohnbevölkerung in Deutschland erhebliche Schwierigkeiten, einen einfachen Medikamenten-Beipackzettel so zu verstehen, daß sie um die Höchstdauer der Einnahme wissen. Insgesamt sind es in Deutschland 20%, die auf den beiden untersten von fünf Schwierigkeits-Niveaus anzusiedeln sind.

Funktionaler Analphabetismus ist das Ergebnis einer Schulkarriere, die aus einer Vielfalt an familiären, schulischen und ökonomischen Gründen höchst problematisch verlaufen ist.

Hinzu kommt, daß das Niveau schriftsprachlicher Kompetenzen relativ hoch entwickelt sein muß, damit es auch dann erhalten bleibt, wenn die Fähigkeiten über längere Zeiten nicht angewendet werden. Bei einem instabilen Schriftspracherwerb, der aus der oben genannten problematischen Schulkarriere resultiert, droht eine Rückentwicklung. Das Gelernte wird wieder verlernt, weil es nicht angewendet wird.

Aus diesem Grund sind Jugendliche, die ohne Schulabschluß ihre Schulpflicht beendet haben und aufgrund ihrer fehlenden Qualifikation keinen Ausbildungsplatz bekommen, eine besonders gefährdete Gruppe.

1.1 Zielgruppe der Maßnahme

Jährlich verlassen etwa 70 000 Jugendliche die Schule ohne Schulabschluß. In München geht das Schulreferat davon aus, daß allein im Schuljahr 1996/97 ca. 11% der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse die Schule ohne Hauptschulabschluß verlassen haben. Dies entspricht einer Anzahl von 250-300 Schülern. Es ist davon auszugehen, daß ein großer Teil dieser Jugendlichen Defizite im Lesen, Schreiben und Rechnen hat oder - aufgrund der oben beschriebenen Rückentwicklungsgefahr - bekommen wird.

Diese Defizite auszugleichen und einer Rückentwicklung vorzubeugen hat sich das Projekt zum Ziel gesetzt.

Jugendliche mit geringen Lese- und Schreibfertigkeiten stellen eine besondere Problemgruppe dar. Sie sind in einer Phase des Übergangs begriffen, in der es vor allem darum geht, die eigene Person herauszubilden. Dies geschieht klassischerweise in einer Ausbildung, die zur Findung der sozialen Rolle beiträgt. Außerdem werden in dieser Zeit die in der Schule erlernten Fähigkeiten eingeübt

und vertieft. Jugendliche ohne Zugang zu diesen Orten sozialen und kognitiven Lernens finden sich daher in zweifacher Weise ausgeschlossen.

Ein erneutes schulisches Lernen erscheint andererseits für sie als besonders unpassend, da es sie in eine Phase zurückwirft, die sie endlich überwunden glaubten - insbesondere, wenn die Schulzeit frustrierend und angstbesetzt verlaufen ist.

Aus diesen Gründen sind Jugendliche als Zielgruppe von Maßnahmen bekanntermaßen schwierig. Sie sind schwer, wenn überhaupt, davon zu überzeugen, daß erneutes Lernen notwendig wäre, es ist schwierig, sie zum Durchhalten zu bewegen.

Hinzu kommt, daß Jugendliche mit erfolgloser Schulkarriere Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufweisen, die den Bedingungen für ein erneutes und stabilisierendes Lernen diametral entgegengesetzt sind. Gerade sie wissen nicht, wie man lernt, wie man systematisch vorgeht, wie man durchhält und wie man Frustration aushält.

Die Nähe zur frustrierenden schulischen Erfahrung, der Wunsch, selbständig und erwachsen zu sein verbunden mit elementaren Defizite im Lernverhalten machen verständlich, warum die Jugendlichen eher nicht nach ihrem Bedarf handeln, sondern im Gegenteil diesen umgehen.

Jede Maßnahme für Jugendliche wird sich mit dieser Diskrepanz zwischen vorhandenem und geäußertem Bedarf auseinandersetzen müssen. Sie braucht einen langen Atem, phantasievolle Ansprechmöglichkeiten und unbürokratische Unterstützung, die sich nicht nach dem Marktmodell orientiert. Die Jugendlichen sind nicht Kunden eines Bildungsangebots, das sie kaufen können oder auch nicht, sie sind Mitbürger, die mit uns in einer sozialen, politischen und ökonomischen Gemeinschaft leben.

Bis jetzt existiert in München keine Möglichkeit, Jugendliche mit erfüllter Schulpflicht gezielt in den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens zu fördern, wodurch sie den Weg zu einem anerkannten Schulabschluß finden können. In dieser Hinsicht stellt das Projekt eine völlig neue Möglichkeit für Jugendliche dar.

1.2 Projektidee

In München können Jugendliche ohne Schulabschluß u.a. den Hauptschulabschluß am Zweiten Bildungsweg der Volkshochschule nachholen. Ein schriftlicher Aufnahmetest in Deutsch und Mathematik sowie ein ausführliches Einzelgespräch gehören zu den Aufnahmebedingungen.

Es ist nicht ungewöhnlich, daß Bewerberinnen und Bewerber, die in diesem Verfahren scheitern, es beim nächsten Aufnahmetermin erneut versuchen und dann zum Teil erfolgreich sind. Es können auch Jugendliche mit wenig befriedigenden Testergebnissen nach sorgfältiger Befragung im Einzelgespräch aufgenommen werden, wenn von der Gesamtsituation des Bewerbers oder der Bewerberin eine vertretbare Chance zum Bestehen des Hauptschulabschlusses gesehen wird.

Trotz dieser differenzierten Vorgehensweise erweist sich eine zahlenmäßig schwer einzuschätzende Anzahl von Bewerbern als zu schwach und kann nicht

aufgenommen werden. Diese leistungsschwachen Jugendlichen zeichnen sich meist durch ein zwar vorhandene, aber durch Frustration sehr gefährdete Motivation aus - gerade weil sie wenig Erfolg kennen, fällt es ihnen schwer, den Mißerfolg nicht nur auszuhalten, sondern auch zu überwinden.

Eine Grundidee des Projekts ist es, an dieser Stelle den gescheiterten Jugendlichen das Angebot zu unterbreiten, am Projekt als unterstützende und fördernde Maßnahme teilzunehmen. Danach können sie (unter Umständen ohne nochmaligen Aufnahmetest) in die reguläre Schulklasse des Zweiten Bildungswegs gelangen, wo sie weiterhin begleitet werden. Diese Form der über die eigentliche Förderung hinausgehenden Unterstützung, und zwar durch die selbe(n) Person(en), ist innovativ. Es wird damit ein Zusammenhang gesetzt zwischen der individuellen Förderzeit und der leistungszentrierten Schulzeit, die ermöglicht, das dort Gelernte hier anzuwenden. Damit wird dem bekannten Problem des Transfers von Gelerntem begegnet.

Indem die Maßnahme an einer Stelle einsetzt, an der die Jugendlichen selbst als Personen auftreten, die etwas möchten und also eine Motivation mitbringen, soll der in 1.1 beschriebenen Schwierigkeit der Teilnehmerwerbung von Jugendlichen begegnet werden. Das Angebot erscheint als Möglichkeit, das gerade erlebte Scheitern doch noch rückgängig zu machen.

Konkret arbeitet also das Projekt von vornherein eng mit dem Zweiten Bildungsweg zusammen und fügt sich in eine bestehende Lücke ein. Den Jugendlichen wird eine Brücke zum regulären Hauptschulabschluß gebaut.

Die Zusammenarbeit mit den Praktikern des Zweiten Bildungswegs beschränkt sich nicht auf die Vermittlung der Jugendlichen: Die zweite Grundidee des Projekts ist es, Theorie und Praxis wirkungsvoll miteinander zu verbinden. Das Projekt ist in seinem Inhalt und seiner Struktur aus einer wissenschaftlichen Perspektive entwickelt worden und ist nun in die Praxis getragen worden.

Die Verbindung von Theorie und Praxis erscheint angesichts des gravierenden Problems des funktionalen Analphabetismus geboten. Erfahrungen und Konzepte der unterrichtlichen Praxis sollten im Licht dieses Problems bedacht und diskutiert werden. Der Beitrag, den Wissenschaftler hierzu leisten können, besteht im Grundlagenwissen zum Schriftspracherwerb, mit welchen die Prozesse des Denkens und Sprechens eng verwoben sind. Innovativ ist das Bemühen, beide Diskussionen zusammenzuführen und für beide Seiten fruchtbar zu machen. Gemeinsam könnten Methoden entwickelt, diskutiert, erprobt werden. Damit könnte das Projekt zur immer wieder geforderten Interdisziplinarität beitragen.

1.3 Organisatorischer Rahmen

Der Rahmen des Projekts wird gebildet von der Kooperation, die im März 1997 zwischen

dem Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik am Institut für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Ludwig-Maximilians-Universität München

und der Abteilung Zweiter Bildungsweg der Münchner Volkshochschule vereinbart worden ist.

Diese beiden Bildungsinstitutionen unterstützen das Projekt in ideeller, logistischer und finanzieller Form. Durch diese Kooperation findet sich auch die angestrebte Verbindung von Praxis und Theorie konkretisiert.

Die zeitliche Organisation richtet sich nach dem Schuljahr und den Aufnahmetests des Zweiten Bildungswegs. Mitte September bis Ende März des folgenden Jahres wird der Unterricht durchgeführt, dies entspricht 2 von 3 Trimestern, im letzten Drittel, Ende März bis Juli, sollen die Jugendlichen ihre Berufsschulpflicht in einem Block ableisten können. Im darauffolgenden September können sie dann in die 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eintreten.

1.4 Finanzierung

Entsprechend seiner kooperativen Struktur gründet das Projekt auf einer Mischfinanzierung. Dies bedeutet für den ersten Projektdurchlauf (September 1998 - März 1999), daß die Münchner Volkshochschule das Unterrichtshonorar der Projektleiterin stellte und die Ludwig-Maximilians-Universität ihrerseits Räume, Sachmittel und Verwaltungskosten.

Darüber hinaus erklärte sich die Stadt München erfreulicherweise bereit, den Start und den ersten Durchlauf des Projekts durch eine Anschubfinanzierung in Höhe von DM 20 000.- zu sichern. Von diesen Mitteln konnten der Mathematik- und der Rhythmikdozent, der begleitende Psychologe, weitere Sachmittel, Supervision und die wissenschaftliche Begleitung durch die Projektleiterin bestritten werden.

Die Kosten des Projekts im ersten Durchlauf beliefen sich somit insgesamt auf etwa DM 40 000.-.

1.5 Personal

Die Projektentwicklung und -leitung liegt bei Dr. Marie-Cécile Bertau.

Studium der Psycholinguistik, Sprachbehindertenpädagogik, Phonetik und Philosophie. Promotion in Psycholinguistik (1995). Lehrend tätig an der Ludwig-Maximilians-Universität München (für die Institute Psycholinguistik und Grundschulpädagogik); zeitweise Dozentin an der Münchner Volkshochschule. Seit einigen Jahren Beschäftigung mit dem Thema des funktionalen Analphabetismus. Aufbau des Projekts seit Herbst 1996.

Für den ersten und bisher einzig gesicherten Projektdurchlauf wurden die folgenden Dozenten gewonnen:

Dozent für Mathematik von September bis Dezember 1998: Klaus Linde; abgeschlossenes Studium der Mathematik für das Lehramt, promovierend. Langjährige Unterrichtserfahrung im Bayerischen Fortbildungszentrum (BFZ).

Nach dem unerwarteten, studiumsbedingten Ausscheiden von Herrn Linde konnte für die verbleibende Zeit von Januar bis März 1999 Herr Rainhard Benzge gewonnen werden. Studium der Mathematik, Philosophie und Wirtschaft. Langjährige Erfahrung in der Jugendarbeit.

Dozent für Rhythmik: Thomas Stötzer; Diplom-Percussionist, erfahrener Musikpädagoge, Musiker.

Nicht in den regulären Unterricht eingebunden war der Diplompyschologe Dr. Werner Hofmann, der das Projekt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer begleitete, für Gruppengespräche und Einzelberatungen zur Verfügung stand.

1.6 Inhaltlicher Ansatz

Lesen und Schreiben sind nicht bloße Techniken. Wichtig ist zum einen ihre *kommunikative Dimension*. Gemeint sind damit die Zwecke, denen sie in einer Gesellschaft dienen, und zwar sowohl privat als auch öffentlich. Einerseits Teilnahme am öffentlichen Leben (politisch, kulturell), andererseits Entwicklung der Person (Wissenserwerb, Kenntnis anderer Welten).

Zum anderen die *kognitive Dimension*: Schriftsprache strukturiert und organisiert das Denken in ganz bestimmter Weise. Man lernt Hierarchien, Abstraktionen, Verhältnisse. Außerdem wird eine Reflexion der eigenen Sprache eingeleitet.

Schrift ist also ein Werkzeug, um Informationen zu bekommen und weiterzugeben, sie ist aber auch ein Mittel der Strukturierung der Sprache und des Denkens. Wer alphabetisch lesen und schreiben lernt, lernt auch eine bestimmte Art und Weise der Sprachbetrachtung und der Organisation des Denkens.

Davon ausgehend werden im Projekt nicht einzelne Fächer unterrichtet. Gerade im Hinblick auf die schulische Nähe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer muß nach außerschulischen Inhalten und Formen gesucht werden.

Gegenstand des Unterrichts ist vielmehr die Sprache in ihren verschiedenen Formen: Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen sowie das Denken selbst, nämlich als Problemlösen, Strategiewissen u.ä.m. Auch das Lernen zu lernen ist hierunter zu fassen. Hinzukommen: Mathematik und Rhythmik.

Rhythmik schult die differenzierte Wahrnehmung von Strukturen, Mustern und Folgen und ist daher eine wertvolle Unterstützung der sprachlichen Arbeit. Außerdem dient Rhythmik der Entspannung und Konzentration zugleich und schafft durch die Verbindung mit körperlicher Aktivität ein Gegengewicht zum übrigen Unterricht.

Ansatz für die didaktische Arbeit mit den Jugendlichen ist die Erkenntnis, daß nur vom Lernenden selbst aktiv konstruiertes Wissen stabiles, verfügbares und transferierbares Wissen ist, und daß bei dieser Wissenskonstruktion die Sprache als Mittel des Denkens eine wesentliche Rolle spielt.

Die Sprache als Mittel des Denkens verweist auf die wichtige Rolle, die die *Mündlichkeit* im Projekt spielt. Mündlichkeit zum einen als *Dialog*: zur sprachlichen Thematisierung und Fassung von Inhalten, von Arbeitsschritten, Schwierigkeiten, Lösungsmöglichkeiten. Mündlichkeit zum anderen als *Zugang zur Schriftlichkeit*: es wird an die Spracherfahrung der Jugendlichen angeknüpft; Sprachbewußtheit wird mündlich eingeleitet (wie spreche ich, wie andere, welche Situationen erfordern welches Sprechen, Sprachniveaus).

2 Bildung und Durchführung des ersten Kurses

2.1 Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Im Juli und September 1998 fanden die jährlichen Aufnahmetests am Zweiten Bildungsweg statt. Dieser besteht aus einer schriftlichen Prüfung in Deutsch und Mathematik, fakultativ in Englisch, und aus einem Interview, das von zwei Angehörigen des Zweiten Bildungsweges durchgeführt wird. In diesem Gespräch sollen Einstellung, Verhalten und biographischer Hintergrund der Bewerberin oder des Bewerbers erfragt und beobachtet werden.

Zusammen mit der Lehrerin des Zweiten Bildungsweges Frau Reiter führte die Projektleiterin die Gespräche mit den durch ihre schwachen Leistungen aufgefallenen Bewerbern durch und bot gegebenenfalls die Maßnahme als Vorbereitung auf das nächste Schuljahr an.

Von insgesamt 138 Bewerberinnen und Bewerbern (Juli und September '98; 96 Aufgenommene, 42 Abgelehnte) konnten 10 Kandidaten ermittelt werden (4 Frauen und 6 Männer im Alter von 15 bis 29 Jahre). Sie hatten alle weniger als ein Drittel der zu erreichenden Punktzahl. Keiner hatte einen Schulabschluß. Von diesen 10 Kandidaten meldeten sich faktisch 5 an. Die Anmeldung beim Zweiten Bildungsweg ist mit einer Kursgebühr von 400.- DM verbunden.

Von den übrigen 5 erschien eine nicht zum Gesprächstermin, zwei meldeten sich doch nicht an, einer lehnte den Vorkurs rundheraus ab, weil er damit von seinem Freund - der am Zweiten Bildungsweg aufgenommen wurde - getrennt würde, eine fand schließlich im letzten Augenblick eine Lehrstelle.

Aufgrund der nicht absehbaren und möglicherweise präkeren Teilnehmergewinnung, schaltete die Projektleiterin eine Anzeige in einer münchener Zeitung. In der Presse war zudem das Projekt in einer Pressekonferenz mit der Bürgermeisterin angekündigt worden.

Aufgrund dieser beiden Veröffentlichungen kam es in den ersten Projekttagen, die den Aufnahmetests um nur eine Woche folgten, zu einer regelrechten Flut von Anrufen. Es riefen viele Lehrerinnen und Lehrer aller Schultypen an, einerseits um ihre Hilfe beim Unterricht anzubieten, andererseits um Erfahrungen über funktional analphabetische Schüler zu erzählen und das Projekt zu begrüßen. Es riefen auch Eltern an, deren Kinder in irgendeiner Weise Schulprobleme haben.

Von diesen und anderweitig vermittelten Jugendlichen konnten im Zeitraum Oktober bis Dezember 1998 7 zu einem Nachtest mit Gespräch eingeladen werden, die die Projektleiterin mit dem begleitenden Psychologen durchführte.

Von diesen 7 Bewerberinnen und Bewerbern waren 3 zu gut, 1 konnte das zweifache Terminangebot nicht einhalten und 2 waren sehr schwierige, psychisch stark belastete Personen. Übrig blieb also eine Bewerberin, die mit einer kurzen Verspätung im Oktober zur bestehenden Gruppe dazu stieß, so daß es nunmehr insgesamt 6 Teilnehmer waren.

Bei dem Rekrutierungsverfahren in Zusammenarbeit mit Pädagogen des Zweiten Bildungsweges wurde deutlich, daß leistungsschwache Jugendliche, wie sie von der Maßnahme angesprochen werden sollen, sich sehr wahrscheinlich keinem

Test unterziehen und daher nicht im erwarteten Ausmaß bei den Aufnahmetests erscheinen und auffällig werden.

Für einen nächsten Projektlauf müßten daher andere, ergänzende Wege gefunden werden, Jugendliche anzusprechen und zu gewinnen. Diese Wege zeichneten sich zum Teil während der Projektlaufzeit ab: es wurden etliche Kontakte zu Stellen und Institutionen geknüpft, die mit Jugendlichen arbeiten. Aus den Gesprächen zeichnete sich ein zwar nicht meßbarer, aber doch deutlich vorhandener Bedarf an spezifischer Förderung, wie sie die Maßnahme anbietet, klar ab. (Vgl. auch 4.4.)

2.2 Teilnehmerinnen und Teilnehmer

2.2.1 Profile

Die Gruppe der 6 Jugendlichen bestand aus 3 Frauen und 3 Männern im Alter von 15 bis 25 Jahren. Die Nationalitäten: serbisch, griechisch, deutsch und britisch, türkisch, deutsch, italienisch. Es ist anzumerken, daß die ausländischen Teilnehmer entweder in Deutschland geboren wurden und dort auch die gesamte Schulzeit absolvierten, oder aber in jungen Jahren nach Deutschland kamen, etwa nach oder noch während der Grundschulzeit. Wie bereits erwähnt, hat keiner von ihnen einen Schulabschluß.

Die letzten besuchten Klassen waren:

Teilnehmerin Af (25 J.): 8. Klasse, Schule für Lernbehinderte;

Teilnehmer Bm (20 J.): 9. Klasse Hauptschule, Entlassungszeugnis;

Teilnehmer Cm (15 J., deutsch): 8. Klasse Hauptschule, Zwischenzeugnis;

Teilnehmerin Df (18 J.): 8. Klasse, Sonderschule;

Teilnehmer Em (18 J.): 7. Klasse Hauptschule;

Teilnehmerin Ff (19 J., deutsch): 8. Klasse Entlassungszeugnis, Schule zur individuellen Lernförderung.

Ein häufig anzutreffendes Muster bei ausländischen Jugendlichen mit Schulproblemen ist ein Zerreißen der Grundschulzeit. Die Kinder werden zur Einschulung ins Herkunftsland zu Verwandten gebracht, verbringen dort einige Zeit und werden dann zurückgebracht und auf eine deutsche Schule geschickt. Damit wollen die Eltern eine Bindung zum Herkunftsland mit seiner Kultur und seiner Sprache aufbauen, die nicht zuletzt ihre eigene, schwer zu lebende nationale Identität stützen und diese in die zweite Generation tragen soll.

Dieses nachvollziehbare Verhalten ist für die Kinder äußerst problematisch. Abgesehen von den seelischen Belastungen, die ein Herausreißen aus der gewohnten Umgebung mit sich bringt, wird grundsätzlich ihre wenig stabile Zweisprachigkeit weiter destabilisiert. Für einen gelingenden Schriftspracherwerb ist dies eine sehr problematische Ausgangslage.

Für 4 der 6 Jugendlichen ist von einer mißlungenen Zweisprachigkeit auszugehen. Ihre Herkunftssprache beherrschen sie nur oral, schriftlich - wenn überhaupt - äußerst fragmentarisch (nach ihren eigenen Aussagen und einigen Schriftproben zu urteilen). Diese Oralität differiert von jener im Herkunftsland

gesprochenen, weil sie nur eingeschränkt, in bestimmten Situationen, mit bestimmten Menschen, gebraucht wird und kaum den gesamten Alltag durchzieht. Nicht selten ist ein bereits mehrsprachiges Elternhaus, in welchem die Eltern verschiedene Sprachen sprechen und als gemeinsame Sprache ein mangelhaftes Deutsch verwenden, den Kindern gegenüber jedoch die je eigene Sprache.

Erschwerend kommt hinzu, daß die häusliche Oralität nicht von einer Schriftlichkeit begleitet wird und somit Differenzierungsmöglichkeiten kaum offen steht. Normalerweise läßt der Schriftspracherwerb bereits in den ersten beiden Klassen das Vokabular der Kinder sprunghaft ansteigen, durch die Schrift werden weitere, komplexere Sprachwelten zugänglich; außerdem strukturiert Schrift die Mündlichkeit, macht die eigene Sprache bewußt und schafft so eine Auseinandersetzung, die sowohl das Welt- als auch das Sprachwissen erweitert.

Das Deutsch dieser Jugendlichen ist immer sehr flüssig, allerdings häufig fehlerhaft hinsichtlich der Flexionen, der syntaktischen Stellung (zum Beispiel von Klammerverben); auch semantische Unklarheiten, die zu falschen Verwendungen führen, sind nicht selten.

Diese Defizite hängen einerseits mit der problematischen sprachlichen Ausgangslage zusammen, andererseits mit dem mißlungenen Schriftspracherwerb, der die systematische (zum Beispiel grammatische) Reflexion der Sprache nicht ermöglicht. Beide Momente verstärken einander in fataler Weise, so daß Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht voneinander gewinnen, sondern sich gegenseitig behindern.

Didaktisch schwer zu fassen sind solche Defizite, weil sich die Jugendlichen weder in der Position eines echten Zweitspracherwerbers des Deutschen noch in der des Muttersprachlers befinden.

Die mißlungene Zweisprachigkeit wirkt sich m.E. vor allem hinsichtlich einer brüchigen, instabilen *sprachlichen Systematik* aus, und zwar sowohl im Mündlichen wie im Schriftlichen.

Für die beiden muttersprachlichen Teilnehmer ist zu sagen, daß ihre Mündlichkeit korrekt ist, wenn auch bei Teilnehmer C in manchen Situationen auffällig: C läßt zum Teil alle Artikel aus und spricht in einer Art Telegrammstil. Diese Sprechweise ist allerdings nicht auf mangelhaftes sprachliches Wissen zurückzuführen, wie andere Situationen und seine Schriftlichkeit zeigen, sondern als Teil eines Verhaltenskanons zu interpretieren.

Auffällig sind die beiden deutschen Teilnehmer hinsichtlich ihres semantischen und pragmatischen Sprachverhaltens: sie sind zum Beispiel äußerst unbeholfen im Erzählen von Erlebtem oder gar im Abgeben von Urteilen. Es fehlen ihnen die Worte, die Formulierungen, sie haben Schwierigkeiten, einen roten Faden zu halten. *Diese* Probleme weisen wiederum die ausländischen Jugendlichen in sehr viel geringerem Maße auf.

2.2.2 Probleme

Das größte Problem war bis etwa zu den Weihnachtsferien die **Lernhaltung** der Teilnehmer, auch wenn sie motiviert waren. Wegen ihrer mißglückten Schulkarriere fehlen ihnen grundlegende Lernhaltungen, und zwar psychisch (sie können

offenbar nicht, auch wenn sie wollen) und technisch (sie wissen nicht, wie. Wie man z.B. lernt oder wie man einen Stoff so aufschreibt, daß man ihn lernen kann).

Dieses Problem äußerte sich wie folgt:

- Pünktlichkeit und allgemein kontinuierliche Anwesenheit. Das aus der Schulzeit mitgebrachte chronische Schwänzen hat sich im Projekt, trotz geäußerter Einsicht und guten Willens, fortgesetzt;
- Erledigen von Aufgaben: selten, ungenau, unvollständig;
- Schulsachen nicht dabei; teilweise nicht dabei;
- Material, das im Unterricht erarbeitet wird, ist ungeordnet, so daß es nicht für die eigene Arbeit genutzt werden kann.

Die Punkte weisen auf eine allgemeine Unvollständigkeit hin. Nichts ist geschlossen (im gestalttheoretischen Sinn) oder systematisch (im kognitiven Sinn). Dies reicht vom kaputten Stift über das stets zerknitterte Papier bis hin zur scheinbar zufälligen Anwesenheit.

Diese erwartete Unterstrukturiertheit zeigte sich noch wesentlich stärker als gedacht. Sie behinderte in hohem Maß das Aufnehmen von Informationen im und das selbständige Erarbeiten nach dem Unterricht.

Aus diesem Hauptproblem ergab sich die fast völlige Unmöglichkeit einer **Kontinuität** im Unterricht, Unterrichtskonzepte inhaltlicher und didaktischer Art wurden immer wieder durchbrochen.

Eine weitere Schwierigkeit war die **Heterogenität** der Defizite sowie die sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus. Man kann grob unterscheiden zwischen formalen und inhaltlichen Defiziten und solchen, die das Metawissen betreffen. Hinzukommen Defizite im Lern- und Sozialverhalten.

Formal: auf allen Ebenen der Schrift: Buchstaben, Satzbau (Grammatik und Syntax), Text.

Dieses Defizit ist am leichtesten zu bearbeiten, es ist umgrenzt und deutlich zuzuordnen, und zwar auch für die Teilnehmer. (Alle TN betroffen, v.a. A, B, C, D.)

Inhaltlich: auf der Ebene der einzelnen Wortbedeutungen: entweder ganz unbekannt - was nicht schlimm wäre - oder falsch, dies ist problematisch. Auf der Textebene führt dieses Defizit dazu, daß gestellte Aufgaben, Handlungsanweisungen nicht verstanden werden. Texte werden schlecht produziert, verfehlen den Punkt. (Handlungsanweisungen: alle TN, sonst v.a. C, D, F)

Paart sich dieses Defizit mit einer guten formalen Bildung (F), so ist es kaum greifbar und vor allem für den TN schwer zu greifen. Es ist dennoch bearbeitbar. (Lexikonarbeit, Definitionsarbeit, Systematik; vgl. 2.3.)

Metawissen: Wissen, worum es geht, wie das Kapitel, das Thema etc. heißt, den zugehörigen Oberbegriff kennen (oder ad hoc einen bilden: sich überhaupt eine Ordnung aufbauen, dazu Prinzipien aus anderen Ordnungen kennen und übertragen können) ist wesentlich für die Informationsaufnahme und -verarbeitung. Kennzeichnend für alle Teilnehmer ist eine grundsätzliche Desorientiertheit diesbezüglich.

Damit in Zusammenhang steht ein äußerst vages oder nicht vorhandenes Wissen vom eigenen Wissen. Die Jugendlichen wissen irgendwie, daß sie vieles

nicht können - aber *was genau* und wo sich die Defizite in einem vorgestellten Wissensraum befinden, können sie nicht angeben.

Das Metawissen - das Wissen um das eigene Wissen - ist von großer Bedeutung für alle Denkleistungen. Denn es gibt Orientierung im eigenen Wissen und macht es dadurch handhabbar. Erst wenn man weiß, was man weiß und was nicht und wie man mit bestimmten Aufgaben normalerweise umgeht, wieviel man schafft, wo die eigenen Grenzen und Lücken sind und wie man sich an diesen Stellen behelfen könnte, und wenn man die eigene Leistung beurteilen und daher korrigieren kann, erst dann kann man in adäquater Weise Aufgaben lösen.

Für diese kognitive Leistung sind Begriffe unabdingbar, sie funktionieren ein bißchen wie Wegweiser im Wissensraum. Die Jugendlichen haben natürlich viele Begriffe gelernt, aber diese schwirren ungeordnet herum, ihre Bezüge sind unklar, sie sind nicht anwendbar (zum Beispiel grammatische Begriffe, Aufgabenarten, Textarten).

Lernverhalten: ein ungünstiges Lernverhalten verhindert, daß auch gute inhaltliche und formale Fähigkeiten ausgebaut werden, sie erscheinen sogar schlechter, als sie tatsächlich sind (v.a. E und C). Diesem Defizit ist besonders schwer zu begegnen, weil wesentlich erzieherisch.

Die Jugendlichen zeigen unterrichtsbezogen sehr viel Passivität. Sie sind es nicht gewöhnt, *sich orientieren zu wollen*, weil es ihnen wahrscheinlich nicht angeboten wurde bzw. nicht von ihnen angenommen wurde, daß sie es können könnten und sie bei dieser komplexen Aufgabe schon immer gescheitert sind. Aus der Literatur ist bekannt, daß schwache Lerner tendenziell eher geschont, gute Lerner sehr viel eher gefordert werden. Auf diese Weise öffnet sich die Schere zwischen guten und schlechten Lernern noch weiter.

Dieses Verhalten führt dazu, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich kaum eigenaktiv um die Lerninhalte kümmern.

Allgemein konnte festgestellt werden, daß die Teilnehmer im Laufe ihrer mißglückten Schulkarriere Verhaltensweisen entwickelt haben, die die übliche Unterrichtsform karikiert wiedergeben: sie *warten* stets auf einen Anstoß von außen, sie kümmern sich nicht um ihr eigenes Lernen (sie erleben es nicht als solches). Das heißt, Unterrichtsformen, die von den üblichen, bekannten Schemata abweichen, nehmen sie schwer an, weil sie zunächst nicht sehen wozu sie führen könnten.

2.2.3 Entwicklungen

Nach den ersten vier Monaten hat sich der Unterricht stabilisiert, das heißt: es konnte stärker inhaltlich gearbeitet werden. Dies lag auch daran, daß die drei männlichen Teilnehmer nach Weihnachten - trotz gegenteiliger Äußerungen und sicher auch Bemühungen von zweien von ihnen - ferngeblieben sind.

Die drei verbliebenen Teilnehmerinnen haben sich in ihrem gesamten Lernverhalten sehr gebessert, und zwar sowohl bezüglich der Anwesenheit als auch bezüglich der allgemeinen Ordnung und Erledigung von Aufgaben.

Die Teilnehmerinnen erlebten selbst sehr deutlich die positiven Veränderungen und äußerten sie. Neu war für sie eine Art Freude am Unterricht, der Stolz über die saubere und übersichtliche Heft- und Blattordnung, eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit bzw. -bereitschaft. Das Beherrschen und Wiedergebenkönnen bestimmter Inhalte und die Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken vermittelten ihnen das Gefühl, *etwas zu wissen* und es auch äußern zu können. Eine Reflexionsrunde am letzten Unterrichtstag erbrachte sogar Äußerungen wie: „Ich bin ruhiger geworden“ und „Ich bin erwachsener geworden“ (auf die Frage: Was habe ich gelernt?).

2.2.4 Abbrüche

Nach den Herbstferien brach als erster der Teilnehmer E den Unterrichtsbesuch ab. Er erschien nach den Ferien noch zweimal und sicherte zu, daß er weiter kommen wolle, dies geschah jedoch nicht. Zugleich brach E die Drogentherapie ab, an der er teilnahm, so daß sein Fernbleiben Gründen zuzuschreiben ist, die über den Projektrahmen hinausreichen. Im Februar 1999 ließ E über eine Mittelsperson ausrichten, daß er wiederkommen wolle. Dies wurde nicht zugesagt, da nur noch drei Wochen Unterricht verblieben und die Anwesenheit von E in mehreren Hinsichten als zu risikoreich angesehen wurde.

Der Teilnehmer C veränderte während der ersten Projektwochen seine Wohnsituation, wodurch sein bis dahin regelmäßiger Unterrichtsbesuch sehr litt. Als die Situation sich einigermaßen stabilisiert hatte kam er wieder (nach den Herbstferien), um jedoch bald ganz fern zu bleiben, auch wenn noch einige vereinzelte Versuche folgten, begleitet vom geäußerten Wunsch, zu kommen. Dieser Teilnehmer befand sich, wie sich herausstellte, in einer bedrohlichen psychischen Lage, begleitet von Delinquenzproblemen. Er war für keine seiner Kontaktpersonen greifbar und insgesamt „flüchtig“.

Der dritte männliche Teilnehmer, B, brach den Unterrichtsbesuch nach den Weihnachtsferien ab. Über die Weihnachtszeit hatte er - wie E vor ihm - die Drogentherapie abgebrochen, in der er sich befand. Auch B erschien noch einmal und äußerte den Wunsch, weiter am Unterricht teilzunehmen. Dies trat nicht ein, vermutlich weil die Strukturierungsleistung, die dazu notwendig wäre (regelmäßig aufstehen, lernen etc.) für B überfordernd war. Der Kontakt zu B bleibt erhalten, möglicherweise kann er - wenn sich seine psychosoziale Lage verbessert hat - an einem weiteren Projektlauf teilnehmen.

Unübersehbar ist zumindest bei den Teilnehmern B und C der Wunsch, etwas zu lernen, einen Schulabschluß zu bestehen und in das geregelte Lern- und Arbeitsleben der Gesellschaft einzutreten.

Nicht abgebrochen, das Projekt jedoch verlassen hat die Teilnehmerin A. Sie mußte vom Sozialamt aus eine Maßnahme zur beruflichen Bildung für Migrantinnen besuchen, die sie zum Hauptschulabschluß führen soll. Der Beginn der Maßnahme lag noch in der Projektzeit, so daß A ab Mitte Februar nicht mehr am Unterricht teilnehmen konnte. Auch hier bleibt der Kontakt erhalten.

Insgesamt haben also von den 6 Jugendlichen 3 die Maßnahme abgebrochen. Diese Abbrüche erfolgten - soweit ersichtlich - nicht wegen des Projekts

selbst, die Gründe lagen vielmehr außerhalb der Reichweite der Maßnahme. Das Verhalten von zumindest 2 der abbrechenden Teilnehmer zeigt, daß ein grundsätzlicher, aber schwer durchführbarer Wunsch zu lernen besteht.

Auffällig ist, daß die Abbrüche die männlichen Teilnehmer betreffen. Dies scheint nicht untypisch zu sein: wie aus anderen Zusammenhängen bekannt, haben männliche Jugendliche größere Schwierigkeiten mit dem Durchhalten vorgegebener Ziele. Zudem - auch dies nicht untypisch - sind alle 3 Teilnehmer in problematischen Situationen von Drogen und Delinquenz. Die Probleme der Frauen erscheinen demgegenüber „häuslicherer“ Art (Überforderung durch inadäquate Verantwortungsübertragung, Mißbrauch).

Am Ende der Laufzeit sind 2 Teilnehmerinnen übrig, die wahrscheinlich wie vorgesehen in die 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eintreten werden, die 3. Teilnehmerin A ist bereits in eine weiterführende Maßnahme übergetreten.

2.3 Unterricht

2.3.1 Konzeption

Grundlage für die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts sind Beobachtungen, die die Projektleiterin im Laufe einer dreimonatigen Hospitanz in einer Klasse des Zweiten Bildungswegs machen konnte. Die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler der schwächsten Klasse sollten Anhaltspunkte dafür geben, was mindestens für die künftigen Projektteilnehmer zu erwarten sei. Grundgedanke ist dabei, daß die Jugendlichen mit auffälligen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sich nur graduell von anderen, weniger auffälligen und doch schwachen Jugendlichen unterscheiden und sich daher prinzipiell ähnliche Problemdimensionen finden werden.

Folgende Defizite konnten festgestellt werden:

Das **Sprechen** der Teilnehmer ist undeutlich, sowohl von der Lautstärke als auch von der Artikulation her, obwohl sie alle das Deutsche befriedigend beherrschen. Ihre Syntax ist oft reduziert, manchmal eingeschränkt auf ein einzelnes Wort.

Diese Sprechweise ist zum einen eine typische Schulsprechweise, bei der sich die Schüler passiv und lückenhaft verhalten können, im Vertrauen darauf, daß die Lehrerin oder der Lehrer die Aktivität und Vervollständigung (Expansion) übernimmt.

Diese Sprechweise ist zum anderen aber auch ein Hinweis auf einen Mangel an **Genauigkeit**, der sich beispielsweise im **Hören** niederschlägt. Beim Diktat werden etwa Endungen nicht gehört, ganze Sätze bei Wiederholungen durch die Lehrerin überhört.

Beim Umgang mit **Schrift**, insbesondere beim Herstellen von Texten hatten alle Teilnehmer große Schwierigkeiten, selbst eine **Struktur** zu finden, sie verfielen ins Aufzählen. Damit hängen weitere Probleme zusammen: **Zusammenhänge** herstellen und selbständig sehen, kleine Konzepte in der Planungsphase erstellen, eine bestimmte **Perspektive** wählen, aus konkreten Beispielen einen allgemeinen, zusammenfassenden **Oberbegriff** ableiten.

Die verwendete Schreibstrategie reduziert die Schreibaufgabe auf die Aneinanderreihung von Themen, von denen berichtet wird, was man eben weiß. Diese Strategie berücksichtigt lokale Gegebenheiten, operiert jedoch nicht auf der Ebene der Zielrepräsentation für den Text. Die Strategie wird gern von Schreibanfängern und Schreibeübten verwendet, die sich damit nur um das kümmern, was sie als nächstes schreiben. Der entstandene Text richtet sich häufig strikt an faktischen Realitäten aus, die sich vor allem durch ihre lineare Aufeinanderfolge auszeichnen.

In der **Textanalyse** finden sich entsprechende Schwierigkeiten wieder: mit dem Text aktiv umgehen, ihn zu analysieren, fällt den Teilnehmern schwer. Sie verfügen dazu über zu ungenügende Strategien. Sie stochern orientierungslos im Text herum und sind auf Hinweise durch die Lehrerin angewiesen.

Beim **verstehenden Lesen** fällt insbesondere auf, daß die Teilnehmer schriftlich gestellte Aufgaben nicht oder falsch verstehen, es ist ihnen nicht klar, was sie tun sollen und in welcher Weise. Häufig beobachtbar ist dabei, daß sie die Anweisung nicht zu Ende lesen oder nur sehr flüchtig. Auch hier muß die Lehrerin in einen Dialog eintreten und Hinweise geben, korrigieren.

Die oben erwähnte Schwierigkeit, zwischen konkreten Beispielen und einem abstrakten Oberbegriff zu wechseln, spiegelt ein Problem im **Wechsel und in der Orientierung innerhalb von Ordnungsebenen** wider. Dies ist auch festzustellen in der Unsicherheit bei Taxonomien sowie im Umgang mit Metaphern und anderen Mitteln sprachlicher Indirektheit.

Insgesamt sind die Teilnehmer sehr angewiesen auf den Dialog mit der Lehrerin. Sie verfügen offenbar über wenige oder ungenügende Strategien der Problemlösung wie Planen, Kontrollieren, Bewerten, Analysieren, Synthetisieren, Relevantes feststellen, Wechseln zwischen lokalen und globalen Strategien. Ihre Orientierung geht schnell verloren, sie können auch deswegen ihre Ich-Perspektive (im kognitiven und psychologischen Sinn) kaum verlassen. Es ist, als ob ihre kognitiven Landkarten blinde Flecken aufwiesen oder nur schwach gezeichnet wären. Die Rolle der Lehrerin ist es dementsprechend, im verkürzten, weil als nicht angemessen empfundenen Dialog, die Strategien zu stützen oder überhaupt zu geben, orientierend und hinweisend zu wirken.

Es kann daher von einer mangelhaften **Selbstregulation** der Teilnehmer gesprochen werden. Sie sind kaum in der Lage, sich selbst zu orientieren, Hinweise und relevante Merkmale zu finden, ihr Vorgehen selbständig zu planen und zu kontrollieren und auch eine fremde Perspektive zu imaginieren, zum Beispiel einen fremden Leser.

Aufgrund dieser Beobachtungen wurden Unterrichtsmodule entworfen, die über die verschiedenen Sprachmodalitäten Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben und hinzutretend Strategien des Problemlösens die Schwierigkeiten bearbeiten sollten. Den Übergängen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie der Rolle der gesprochenen Sprache in ihrer regulativen Funktion sollten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Letztere kann die Jugendlichen in ihrem Vorgehen und Problemlösen unterstützen und orientieren, ihnen das eigene Tun bewußt und einer eigenen Evaluation zugänglich machen.

Die Gesamtkonzeption umfasste schließlich drei Bereiche: zum einen Spre-

chen und Denken als zentralen Bereich, sodann Mathematik und schließlich Rhythmik.

Rhythmische Wahrnehmung und Nachahmung können für funktionale Alphabeten schwierig sein. Die Schwierigkeit liegt im differenzierten Wahrnehmen einer Aufeinanderfolge sich regelmäßig wiederholender Einheiten (Sequentialität, Linearität), also etwa darin anzugeben, an welcher Position ein akustisches Element (ein Laut) auftaucht.

Neben dieser kognitiven Wirkung wurde vom Rhythmikunterricht auch erwartet, daß er der Entspannung und der Konzentration dienen und durch die Verbindung mit der körperlichen Aktivität ein Gegengewicht zur sprachlichen Ausrichtung des übrigen Unterrichts sein sollte.

Orientierung für den Unterricht im sprachlichen und im mathematischen Bereich war zwar in etwa der Stoff der 7. bis 9. Klasse, jedoch nicht in Form eines zu durchlaufenden Curriculums, sondern als Hintergrund und Konkretisierung der Bearbeitung vermuteter Probleme.

2.3.2 Organisation

Die Projektarbeit ist in Trimester gegliedert. In den ersten beiden Trimestern (September bis März) wird die Gruppe 4 Tage in der Woche à 5 Stunden unterrichtet. Im dritten Trimester (März bis Juli) sollten die Jugendlichen ihre Berufsschulpflicht in einem Block ableisten können, um dann wiederum im September in die reguläre 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs einzutreten. Hierbei sollen sie von der Projektleiterin begleitet werden.

Eine Unterrichtswoche enthält 2 Stunden Rhythmik, 11 Stunden Sprechen und Denken, 6 Stunden Mathematik, die letzte Stunde der Woche ist einem gemeinsamen Wochenabschlußgespräch gewidmet (vgl. 3.1).

Die Pausenregelung wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gemeinsam mit dem jeweiligen Dozenten abgesprochen, vorgesehen waren täglich 30 Minuten. Dadurch sollte der schulische Dreiviertel-Stunden-Takt aufgelöst und die Teilnehmer zur Mitgestaltung aufgefordert werden. Die Pausen ließen sich so der Tagesform und den jeweiligen Unterrichtseinheiten anpassen. Diese Regelung erwies sich in jeder Hinsicht als sinnvoll und wurde sehr gut umgesetzt.

2.3.3 Durchführung

Aufgrund der Unterrichtskonzeption wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kein Stoff vorgesetzt, sondern es wurde das bearbeitet, was *sie* an Schwierigkeiten anboten.

Es zeigte sich, daß die Jugendlichen der Projektgruppe in ausgeprägter Weise die vermuteten sprachlichen und kognitiven Schwierigkeiten aufwiesen, wenn auch auf zum Teil sehr unterschiedlichen Ebenen (vgl. oben, 2.2.2).

Entgegen aller Erwartung konnte kein offener, auf die Gestaltungslust und aktive Mitarbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestützter Unterricht durchgeführt werden. Wie bereits dargestellt, zeigten die Jugendlichen ein hohes Maß an Unterstrukturiertheit und Passivität. Sie erwarteten im Gegenteil

eine streng vorgegebene Struktur, die ihnen festen Halt bieten und das Gefühl vermitteln sollte, durch die erlebte Unlust wirklich etwas zu lernen. Einen zwar fordernden, aber offenen Unterricht konnten sie sich offenbar nicht vorstellen. Ein solcher Unterricht ist wegen seiner Forderung nach dem persönlichen Einsatz einerseits eine Überforderung, andererseits bedroht er wohl auch die vertrauten Vermeidungsstrategien, die ja an einem orthodoxen Schulunterricht ausgerichtet sind.

Diese Diskrepanz zwischen offenem Angebot und gewünschter Strenge und Systematik bewirkte für die ersten Projektwochen schwierige didaktische und erzieherische Situationen. Andererseits wurde dadurch die hauptsächliche Schwierigkeit der Jugendlichen überdeutlich: der Mangel an Systematik, an Ordnung auf jeder Ebene (vgl. auch oben, 2.2.2). Hierbei ist nicht an repressive Sauberkeitstugenden zu denken, sondern an soziale, kognitive und seelische Orientierung, die ein selbständiges Denken und Handeln überhaupt erst ermöglicht.

Aus dieser Sicht ist es dann tatsächlich von Bedeutung, wie ein Blatt beschrieben wird: ob ungeordnet, ohne Unterscheidung verschiedener Ebenen und Wichtigkeiten, das heißt ohne Orientierung, ohne Übersicht und Nachvollziehbarkeit, oder ob geordnet und dementsprechend nutzbar.

Erst eine stabile Systematik erlaubt abweichenden, offenen Umgang. Ohne Systematik muß alle Offenheit nur noch bedrohlicher wirken. So kann man m.E. die Abwehr der Teilnehmer und ihren Wunsch nach „Strenge“ interpretieren.

Die ursprüngliche didaktische Konzeption wurde deshalb dahingehend abgewandelt, daß systematische, inhaltlich gut faßbare Lerninhalte, außerdem Ordnungsarbeiten (Heftordnungen, Ordnung von Titel - Untertitel, Ordnungen von Begriffen, Ober- und Unterbegriff) offeneren Lernformen zunächst stark vorgezogen wurden. Das selbständige, eigenaktive Arbeiten wurde von da aus eingeübt. Auf diese Weise wurde der eigene Anteil am Lernen immer wieder thematisiert, sowohl durch bestimmte Übungen als auch in Metagesprächen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden immer wieder zur Orientierung aufgefordert, um zu vermeiden, daß sie sich passiv einem „Stoffstrom“ hingeben und auf diese Weise auch entkommen (wo sind wir, wo gehört das hin, wie heißt es). In diesem Sinne wurden auch Hausaufgaben und kleine Tests gestaltet: die Jugendlichen hatten häufig den Zusammenhang des Gelernten zu rekonstruieren, mit Hilfe ihrer Unterlagen, die sie also *bearbeiten* mußten, Antworten auf Prinzipien und Regeln zu finden und diese in Beispielen zu füllen.

Von großer Bedeutung sowohl für die Orientierung als auch für die Förderung der Eigenaktivität ist die Transparenz des Lernweges. Es sollte stets deutlich und fragbar sein, wozu eine Übung gut ist, wohin sie führt. Dies verlangt eine große Offenheit im Umgang mit den Schwächen der Schüler, weil die Antwort auch konkret sein sollte. Diese Offenheit ist nicht nur möglich, sie ist nach kurzer Zeit willkommen, trägt zur Glaubwürdigkeit des gesamten Unternehmens bei und fördert nicht zuletzt die Selbstwahrnehmung.

Damit ist ein weiterer Aspekt angesprochen, der mit dem Mangel an Orientierung zusammenhängt. Die Jugendlichen haben eine nur sehr undeutliche Vorstellung ihrer Schwächen - und daher auch ihrer Stärken. Die über Jahre erlebte Frustration läßt sie ein genaues Hinsehen vermeiden, zudem ist ihr Wis-

sensraum zu gering, um Fehler und Ungenauigkeiten zu lokalisieren. Ihr Wissen um das eigene Wissen, ihr Metawissen, ist schwach ausgeprägt und verzerrt (vgl. oben 2.2.2). In der Didaktik muß daher die Selbstwahrnehmung geschult und gefördert werden.

Die bisherigen Ausführungen zur Durchführung der Maßnahme sowie die in 2.2.2 dargestellten Probleme, die die Jugendlichen mit sich bringen, zeigen, daß die Bearbeitung psychosozialer Defizite die Grundvoraussetzung für ein fruchtbares Lernen ist. Die eigentliche Projektarbeit war zum Teil durch ein Übermaß an psychosozialer Problematik nicht oder nur schwer möglich. Andererseits erwies sich das Lernen, das gemeinsame Arbeiten als ein mögliches Gegengewicht und insofern auch von therapeutischer Wirksamkeit - wenn auch nicht für alle Teilnehmer.

Um die therapeutische, soziale und kognitive Wirksamkeit des Lernens zu sichern muß daher nach organisatorischen - und damit finanziellen - Formen der psychosozialen Betreuung gesucht werden. Die auf 2 Wochenstunden angesetzte psychologische Begleitung reichte nicht aus.

Zum Problem der Abwesenheiten: Wie in 2.2.2 beschrieben, war trotz der grundsätzlichen, glaubwürdigen Bereitschaft der Jugendlichen ihre Anwesenheit häufig sehr unregelmäßig. Ein wichtiger Schritt war zunächst, Ehrlichkeit über die Gründe des Fernbleibens einzufordern. Schwänzen wurde zugegeben, aber nicht sanktioniert, da keine Möglichkeit dazu da war und dies von den Projektmitarbeitern auch nicht gewollt war. Ziel war es, den Jugendlichen ihre Beteiligung am eigenen Leben und Lernen klar zu machen und ihnen ihr Verhalten in dieser Hinsicht widerzuspiegeln. Die Projektleiterin erstellte eine Graphik, durch welche die An- und Abwesenheiten über längere Zeiträume sichtbar wurden. Dieser Anblick erbrachte zum einen, daß die Jugendlichen überhaupt das Ausmaß ihrer Abwesenheit realisierten und zum anderen, daß sie ihr Verhalten ändern wollten. Sie fragten nach einiger Zeit nach der Graphik und waren stolz, für alle ersichtlich durchgehalten zu haben und dagewesen zu sein.

2.3.4 Behandelte Stoff

Vorweg sei nochmals betont, daß aufgrund der sozialen und kognitiven Problemlage der Jugendlichen der Stoff orientierenden Charakter hatte und vor allem der konkreten Bearbeitung der Defizite diene. Ein Curriculum konnte und sollte nicht durchlaufen werden. Wichtiger als das einzelne inhaltliche Wissen („schreibt man im Wesentlichen groß oder klein?“) erschien stets ein Wissen um Strategien („Wonach orientiert sich die Groß- und Kleinschreibung? Wo kann ich nachsehen? Wie gehe ich vor?“) und prinzipiellen Ordnungsstrukturen der Sprache (Grammatik, Syntax, Bedeutungslehre).

Sprechen und Denken: Überblick zur Wortlehre mit Behandlung von Verb und Zeiten, Substantiv und Deklinationen, Präpositionen, Konjunktionen und Artikel; Relativsätze. Klärung der grammatischen Begriffe; schematische Darstellungen. Wichtige Rechtschreibregeln wie groß und klein, Schärfung und Dehnung, s-Laute. Morphemanalyse, Wortfamilien. Regeln wurden nach Möglichkeit deduziert und in den Worten der Teilnehmer festgehalten.

Diktate in verschiedenen Ausführungen. Selbstkorrektur, lernen genau zu vergleichen, eigene Fehler kennenlernen.

Erstellung von Ordnungen anhand von Karteikarten („kognitive Landkarten“). Den roten Faden finden und behalten.

Orientierung in Texten: Abschnitt, Zeile, Satz. Funktion der Satzzeichen, Funktion verschiedener Schrifttypen. Texte bearbeiten: verstehen, nacherzählen, von einer Textsorte in die andere umschreiben. Nacherzählen mündlich und schriftlich. Worterklärungen geben; Worterklärungen nachschlagen können, Wörterbuchdefinitionen verstehen und nutzen (Abkürzungen, Unterschied Erklärung - Beispiel). Relevantes und Irrelevantes unterscheiden. Poster mit Texten und Bildern der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildung: Informationen suchen, verstehen und reformulieren.

Neben der Lexikonarbeit weitere explizite Bedeutungsarbeit, etwa die Klärung der Semantik von „ab“, „von - bis“, „mindestens“ und „höchstens“.

Lesen von Erzählungen, Zeitungsberichten, Gedichten.

Hören von Texten, verstehen, bearbeiten (Grundlage sind Hörtexte für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache).

Schreiben: Prinzipien der Erstellung eines Textes, Vorgehen. Geschichten, Briefe, Berichte, Zusammenfassungen (hier mit spezifischer Vorgehensweise) schreiben. Kohärenz des Textes wichtig, Verständlichkeit, von dort aus Syntax und Wortwahl, zuletzt Rechtschreibung. Freies Schreiben.

Metagespräche über das Lernen, über das gemeinsam Gelernte und wie man dieses schematisch darstellen könnte. Auch über prinzipielle Aufgabenarten, die ein unterschiedliches Herangehen erfordern. Übungen dazu, Beobachtung dessen, was passiert, das heißt, wo die Schwierigkeiten sind und wie man vorgeht. Individuelle Herausarbeitung. Die Rolle von Mustern (zum Beispiel das Muster für eine Worterklärung).

Mathematik: Grundrechenarten, Umgang mit Dimensionen, Bruchrechnen, Prozente, geometrische Grundbegriffe und Berechnungen. Herstellen und Interpretieren von Graphiken und Tabellen. Übertragen des mathematischen Wissens auf Texte, die Zahleninformationen enthalten.

Rhythmik: Die Rhythmik wird durch Klatschen, Sprechen und Treten ausgeführt. Sie erfordert Konzentration, Koordination und die Fähigkeit, Muster zu erkennen, wiederzugeben und auch abwandeln zu können. Es stellte sich heraus, daß die Jugendlichen die Rhythmik sehr schlecht annahmen, außer sie waren durch Abwesenheitszufälle ihrer Mitschüler in einer Einzelstunde. Sehr wahrscheinlich liegt dies an der körperlichen Involvierung der Übungen, die für alle Jugendlichen altersbedingt problematisch ist („uncool“), vor allem in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe. Es kommt hinzu, daß die Übungen sehr einfach aussehen, es aber nicht sind und daß eine Form unmittelbarer Auseinandersetzung mit der eigenen Person stattfindet, die für Menschen mit geringem Selbstwertgefühl unangenehm sein kann.

Damit in Zusammenhang steht die Beobachtung, daß das von den Jugendlichen in der Rhythmik Gezeigte ihren Schwächen in den anderen Bereichen entspricht. Ist beispielsweise jemand formal gut (Rechtschreibung, Diktat), aber sehr schwach in der aktiven Gestaltung der Formen (Schreiben eines Eigentext-

tes), so wird er in der Rhythmik leicht Muster lernen, aber darin verharren und sie kaum erweitern oder ändern können. Eine andere Person zeigt beim Bearbeiten von Aufgaben die Tendenz, die Aufgabenstellung nicht zu Ende zu lesen; in der Rhythmik macht sie die ersten drei Takte mit, läßt aber den vierten aus.

2.4 Perspektiven

Da sich entgegen der Konzeption herausstellte, daß nur einer der Jugendlichen Berufsschulpflichtig war und somit das dritte Trimester für alle anderen eine leere Zeit wäre, wurde eine Übergangszeit entworfen, die von April bis Juli 1999 durchgeführt wurde.

Diese Übergangszeit sollte die Kontinuität des angestoßenen Lernprozesses gewährleisten und zugleich die Teilnehmerinnen in eine größere Selbständigkeit entlassen und auf das eigenaktive Lernen einüben. Auf diese Weise wird auch die sehr intensive Betreuung und damit einhergehende enge Bindung an die Dozenten allmählich gelöst.

In der Übergangszeit wird einmal in der Woche ein Unterrichtstag abgehalten (Sprache und Mathematik), dazu kommt an zwei Tagen in der Woche der Besuch des Lernstudios des Zweiten Bildungswegs und für manche Teilnehmer ergänzend passende Kurse während des Frühjahrssemesters der Volkshochschule (Grundlagen Deutsch, Textverarbeitung u.ä.m.).

Die Teilnehmerinnen sind durch das Lernstudio bereits in Kontakt mit dem Zweiten Bildungsweg, sie werden dort in den Aufgaben, die sie vom Projekt mitbringen, betreut. Der Unterrichtstag greift individuelle Schwierigkeiten auf, vertieft das Gelernte. Grundlage für diese Zeit sind Selbstlernbücher, die die Eigenaktivität fordern und fördern.

Nach ersten Eindrücken wird diese Übergangsphase mit ihren verschiedenen Modulen sehr gut angenommen.

Die Übergangszeit soll auch genutzt werden, um mit möglichst *allen* Jugendlichen narrative Interviews durchzuführen, die vor allem auf Sprechgewohnheiten und Erfahrungen mit Lesen und Schreiben abzielen. Weiterhin soll ein Experiment zum lauten Denken während des Lösens einer Aufgabe durchgeführt werden.

Die Finanzierung des wöchentlichen Unterrichtstages ist von der Universitätsgesellschaft freundlicherweise gewährt worden (DM 4000.-).

Allerdings ist der zweite Durchlauf des Projekts, der im September 1999 starten soll, nicht gesichert. Es ist zu hoffen, daß sich die Stadt München in Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Gruppen wie der Wirtschaft und Stiftungen bereit erklären wird, diesen zweiten Durchlauf zu finanzieren.

Die Brisanz des Problems des funktionalen Analphabetismus, insbesondere seine gesellschaftlich desintegrierende Wirkung bei Jugendlichen, die aus sozialen Zusammenhängen herauszufallen drohen, muß nicht mehr betont werden. Vielleicht ist es jedoch nützlich zu sehen, daß Bildung - Grundbildung zumal - eine wichtige Investition darstellt, und zwar nicht nur im Sinne von sogenanntem Humankapital, das sich ökonomisch verwerten läßt, sondern im Sinne stabiler sozialer Bindungen einer Gesellschaft. Dies heben auch die Autoren der von

der OECD durchgeführten Studie zu Literalität Erwachsener in Industrieländer hervor:

„Literary skills are necessary for community participation, citizenship, and social cohesion.“¹

[Literalität ist notwendig zur Teilnahme an der Gemeinschaft, zur Ausübung der bürgerlichen Rechte und Pflichten und zum sozialen Zusammenhalt.]

Ein Projekt wie das dargestellte, das die Kompetenzen von Theoretikern und Praktikern in einer innovativen Kooperation von Universität und Volkshochschule nutzt, um neue Wege in der Alphabetisierung, in der Didaktik von Sprache, Schrift und Zahl zu finden und dies mit Grundlagenforschungen zu verbinden, kann als eine solche Investition angesehen werden. Die in den beiden ersten Laufzeiten gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse könnten in festeinzurichtende Kursprogramme implementiert werden, so daß dem mutmaßlich hohen Bedarf seitens junger Erwachsener entsprochen werden könnte.

2.5 Zusammenfassung

Die Bildung des ersten Kurses war von der Schwierigkeit geprägt, daß Jugendliche mit erheblichen Schwächen im Lesen, Schreiben und Rechnen sich eher keiner Prüfung wie der des Zweiten Bildungswegs aussetzen. Aus den auch über Presseinformationen erreichten Jugendlichen konnte eine gemischtgeschlechtliche Gruppe von 6 Personen im Alter von 15 bis 25 Jahre zusammengestellt werden.

Diese Gruppe zeigte die erwarteten kognitiven Schwierigkeiten, jedoch stärkere psychosoziale und lernmäßige Störungen und Defizite als erwartet. Der Unterricht konnte daher weniger offen stattfinden als konzipiert; sehr viel stärker in den Vordergrund rückten systematische Übungen auf allen Ebene, die die Orientierung der Teilnehmer fördern sollten.

Nach etwa vier Monaten Laufzeit brachen die drei männlichen Jugendlichen die Maßnahme ab, und zwar aus Gründen, die den Rahmen der Projektarbeit weit überstiegen. Die verbleibenden Teilnehmerinnen entwickelten sich sehr positiv hinsichtlich ihres inhaltlichen und strategischen Wissens wie auch hinsichtlich ihres Verhaltens und Selbstwerts.

Für die Zeit nach dem Ende der eigentlichen Projektarbeit wurde eine Übergangsphase konzipiert, die den Teilnehmerinnen erlaubt, ihren Lernprozeß fortzusetzen und selbständiger zu werden.

Der zweite Durchlauf der Maßnahme ist bis jetzt finanziell nicht gesichert. Wünschenswert wäre eine kommunale Beteiligung, da Bildung nicht nur ökonomisch, sondern vor allem politisch, im Sinne einer demokratischen und kohärenten Gesellschaft, als notwendige Investition anzusehen ist.

¹OECD und Statistisches Amt Kanada: Literary Skills for the Knowledge Society. Further Results of the First International Adult Literacy Survey. Paris und Ottawa 1997, S.57.

3 Arbeitsstrukturen

In diesem Abschnitt sollen kurz die verschiedenen Arbeitsstrukturen des Projekts beschrieben werden, da sie den Rahmen für Entwicklung und Reflexion der praktischen Arbeit aufzeigen.

3.1 Wochenabschlußgespräche

Auf der Ebene der unterrichtlichen Arbeit wurde die letzte Stunde in der Woche jeweils für das sogenannte Wochenabschlußgespräch freigehalten. Um die veränderte Situation zu markieren, wurden die Tische weggeschoben, ein Stuhlkreis gebildet. Der Psychologe nahm stets an diesen Runden teil, moderierte sie, vereinbarte gegebenenfalls Einzelgespräche. Durch sein regelmäßiges Erscheinen war er kein Fremder, jedoch nicht in den unterrichtlichen Alltag eingebunden, so daß sein Blick auf die Geschehnisse relativ frei sein konnte. Seine Position erforderte zudem, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Erlebtes berichteten, wodurch eine erste Reflexion einsetzte (der Psychologe wurde nur grob von der Projektleiterin informiert, so daß sich eine echte Kommunikationssituation ergeben konnte).

Es waren keine Themen vorgegeben, sie ergaben sich aus dem, was während der Woche im Unterricht passiert war, aber auch aus dem, was die Jugendlichen an einschneidenden Erlebnissen außerhalb des eigentlichen Unterrichts gemacht hatten.

Insgesamt wurden die Runden genutzt, um Informationen zu geben und um Befindlichkeiten, Eindrücke und Kritik zu äußern. Wichtige Funktionen waren das Widerspiegeln des eigenen Verhaltens - für die Jugendlichen *und* für die Projektleiterin - sowie das Erleben der eigenen Beteiligung am Unterrichtsalltag. Schließlich erwies es sich als sinnvoll, die Woche durch ein feststehendes Ritual abzuschließen, das die Jugendlichen explizit entließ und zugleich bis zum kommenden Montag eine Verbindung herstellte.

Die Gesprächsrunden waren auch eine Möglichkeit, Gäste einzuladen und informell zu sprechen (vgl. 3.5 und 4.2).

Das Wochenabschlußgespräch wurde von Anfang an gut angenommen und erwies sich in allen beschriebenen Hinsichten als sehr fruchtbar. Deutlich entwickelten die Jugendlichen Fähigkeit und Lust, über Erlebtes zu sprechen; der Wechsel von Unterricht zu Gespräch war für alle Beteiligten angenehm und half, eingefahrene Rollen zu vermeiden.

3.2 Teamsitzungen

Eine Reflexion des Unterrichts, aber auch der Projektstruktur und -organisation fand in regelmäßigen Teamsitzungen statt. Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten Teilnehmern und Situationen wurden thematisiert, Sichtweisen und mögliche Herangehensweisen ausgetauscht.

Zur Reflexion und weiteren Konzeption des Projekts wurden gesonderte Sitzungen abgehalten, an welchen auch Frau Gerlinde Reiter, Pädagogin am Zwei-

ten Bildungsweg, teilnahm.

3.3 Supervision

Eine weitere, sehr wichtige Reflexionsmöglichkeit ist die Supervision durch eine externe Person. Die Projektleiterin erhielt in etwa vierwöchigem Abstand Supervisionssitzungen bei einer Psychotherapeutin, in welchen die mehrfache Rolle als Projektentwerferin, -leiterin und Dozentin sowie die laufenden Schwierigkeiten mit oder unter den Jugendlichen bedacht werden konnten.

Es erwies sich als absolut sinnvoll, im wenig üppigen Etat einen Posten für Supervision vorzusehen. Die Arbeit mit psychosozial extrem belasteten und belastenden Jugendlichen erfordert unbedingt externe Unterstützung und professionelle Beratung.

3.4 Runde Tische

Im Laufe der Projektarbeit wurden zwei runde Tische abgehalten, an welchen die Kooperationspartner des Zweiten Bildungswegs der Volkshochschule, die entsprechenden Vertreter auf universitärer Seite und die Mitarbeiter des Projekts teilnahmen.

Der erste runde Tisch wurde drei Monate nach Beginn der Laufzeit, der zweite im letzten Monat der Laufzeit abgehalten. Die Projektleiterin berichtete jeweils über die Arbeit, Schwierigkeiten und Entwicklungen. Inhaltliche und organisatorische Schritte wurden diskutiert. Zu beiden Sitzungen wurde ein Protokoll erstellt.

3.5 Hospitanzen

Mit Einverständnis der Jugendlichen fanden zwei Hospitanzen statt. Zum einen hospitierte Frau Reiter einen Tag lang, um die unterrichtlichen Bedingungen zu beobachten. Ihre Anwesenheit diente auch dazu, sie den Jugendlichen in ihrer Eigenschaft als zukünftiger Lehrerin bekannt(er) zu machen. Es wurde ein Tag mit anschließendem Wochenabschlußgespräch gewählt, um einen Austausch über die Beobachtungssituation zu ermöglichen.

Zum anderen hospitierte eine Studentin der Psycholinguistik zwei Wochen lang und hielt auch probeweise Unterricht. Das Einverständnis der Jugendlichen wurde in einem Wochenabschlußgespräch eingeholt, bei welchem die Studentin kennengelernt und befragt werden konnte - im Sinne der Transparenz des Vorgehens. Den Hintergrund zu dieser Hospitanz bildet die Magisterarbeit zu einem Thema im Bereich Mündlichkeit und Schriftlichkeit, welche die Projektleiterin betreut.

3.6 Zusammenfassung

Innerhalb der unterrichtlichen Arbeit erwies sich das Wochenabschlußgespräch als wichtiges Informations- und Mitteilungsmittel, es stärkte bei den Jugendli-

chen das Bewußtsein für die eigene Beteiligung am Geschehen, spiegelte ihnen ihr Verhalten wider und stellte ein Abschlußritual der gemeinsamen Arbeitswoche dar. Für die Projektleiterin war es eine gute Möglichkeit das eigene Arbeiten zu bedenken. Diese Möglichkeit setzte sich sowohl in den Teamsitzungen mit den Mitarbeitern als auch in den Supervisionen mit einer externen Psychotherapeutin fort.

Als Informationssitzungen wurden runde Tische abgehalten; hier und in den Teamsitzungen wurden inhaltliche und organisatorische Aspekte des Projekts diskutiert und gegebenenfalls entworfen. Zwei Hospitanzen ergänzten die Projektarbeit.

Diese Strukturen gehen aus von der Bedeutung der Kommunikation, Transparenz und Reflexion sowohl für die pädagogische Tätigkeit als auch für das Konzipieren und Durchführen neuer Arbeitsformen.

4 Öffentlichkeit

4.1 Ankündigung des Projekts

Am 10. September fand im Münchner Rathaus eine Pressekonferenz zur Ankündigung des Projekts statt, zu der die Bürgermeisterin Frau Dr. Burkert eingeladen hatte. Gemeinsam mit ihr und dem Abteilungsleiter des Zweiten Bildungswegs Herrn Leib stand die Projektleiterin für die Fragen der Presse und des Radios zur Verfügung.

Insbesondere die Artikel in der Presse lösten eine Vielzahl von Anrufen aus (vgl. auch oben, 2.1). Diese Resonanz zeigt, daß das Problem des funktionalen Analphabetismus trotz ungewisser oder unbekannter Zahlen ernst zu nehmen ist und daß eine Maßnahme, die sich explizit der Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen annimmt, einem echten Bedarf entspricht. Im Hinblick auf die sehr interessierten Lehrerinnen und Lehrer sollte an Weiterbildungsveranstaltungen gedacht werden, die erlauben würden, das Problem auch präventiv anzugehen.

4.2 Hospitanz zweier Journalisten

Im Februar 1999 besuchten mit Einverständnis der Teilnehmerinnen zwei Journalisten, die eine ausführliche Reportage zum funktionalen Analphabetismus planen, einen Unterrichtstag der Maßnahme. Dieser Tag, mit anschließendem Wochenabschlußgespräch, war für alle Beteiligten sehr interessant. Insbesondere ist zu bemerken, daß die Jugendlichen im Gespräch eine sachliche Sicht auf das Problem, das auch ihres ist, einnehmen konnten. Diese völlig neue Umgangsweise trug dazu bei, ihr Selbstbewußtsein zu stärken.

Im Sinne der Transparenz wurde den Journalisten Offenheit empfohlen, sie wurden lediglich gebeten, nicht den Terminus „funktionale Analphabeten“ zu benutzen, sondern „Personen mit großen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen“. Auch hier erwies sich die eingehaltene Offenheit für die

Jugendlichen als fruchtbare Auseinandersetzungsmöglichkeit.

Im März 1999 wurde im Bayerischen Hörfunk im Rahmen einer Jugendsendung über das Projekt berichtet. Hierzu hatte sich eine der Teilnehmerinnen bereit erklärt, ein Interview zu geben, in welchem sie ihre Erfahrungen und Gefühle schildert.

4.3 Broschüre des Arbeitsamtes

Ein bedeutendes Mittel des Bekanntwerdens und der Vernetzung mit Maßnahmen, die sich in irgendeiner Weise mit Jugendlichen beschäftigen, ist die im Rahmen eines Modellversuchs erschienene Broschüre „Berufsvorbereitende Maßnahmen in München“, die im Frühjahr 1999 erschienen ist.² In dieses von der Stadt München und dem Arbeitsamt herausgegebene Buch konnte das Projekt kurz vor Redaktionsschluß aufgenommen werden.

4.4 Kontakte

Auf unterschiedlichste Weisen haben sich Kontakte zu Institutionen ergeben, deren Klientel häufig Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zeigt. Zu nennen sind: die Pädagogische und Psychologische Informations- und Beratungsstelle für Schülerinnen und Schüler (PIB); die FLEXible Betreuung suchtfährdeter und integrationsschwieriger Jugendlicher (FLEX); Caritas, Sozialdienst für italienische Jugendliche.

Aus Gesprächen mit Mitarbeiterinnen des Sozialamtes München und ihren persönlichen Schätzungen zur Anzahl funktionaler Analphabeten unter ihren Klienten wurde deutlich, daß das Problem an den Bruchstellen unserer Gesellschaft klar wahrzunehmen ist. Eine der Mitarbeiterinnen äußerte, daß diese (analphabetischen) Menschen sich versteckten und es schwer sei, an sie heranzukommen; sie bekundete ausdrückliches Interesse an einer Zusammenarbeit in einem möglichen zweiten Projektlauf.

Darüber hinaus entstanden viele informelle Kontakte mit Psychologen, Bewährungshelfern und Beratern, die mit desintegrierten Jugendlichen in Kontakt sind oder treten. Wissenschaftler pädagogischer Fächer wie Didaktik der Mathematik und Grundschuldidaktik zeigen sich an weiteren Kontakten interessiert.

4.5 Vorträge

Zwei Vorträge wurden von der Projektleiterin zum Projekt gehalten. Zum einen im BildungsForum der Sozialdemokratie in München e.V. für ein interessiertes Publikum aus Laien und Praktikern verschiedener pädagogischer und beratender Felder.

Zum anderen im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung des Bayerischen Volkshochschulverbandes; die Zuhörerinnen und Zuhörer waren hier ausnahms-

²Zu beziehen über: Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stadtjugendamt, SII-KJS/SB Orleansplatz 11, 81667 München.

los in der Alphabetisierung tätig, so daß didaktische Fragen im Vordergrund standen.

4.6 Zusammenfassung

Das Projekt ist durch Presse und Hörfunk einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht worden, was zum Teil zu starker Resonanz geführt hat - ein Hinweis darauf, daß das Projekt einem echten Bedarf entspricht. Dieser Eindruck wird durch die geknüpften Kontakte zu Mitarbeiterinnen des Sozialamts und zu Institutionen, die mit Jugendlichen arbeiten, bestätigt.

5 Fazit

Das nach eineinhalbjähriger Vorbereitungszeit im September 1998 gestartete Projekt ist in seinem ersten Lauf bis März 1999 positiv zu bewerten, die Konzeption hat sich strukturell und inhaltlich bewährt.

Folgende Punkte haben sich in struktureller Hinsicht als wichtig erwiesen. Eine *kleine* Gruppe von Jugendlichen, die intensiv im täglichen Unterricht betreut wird, und zwar auch vom Lern- und Sozialverhalten her. Die wöchentlichen Wochenabschlußgespräche und die selbstgestalteten Pausenzeiten tragen zu dieser Art der Sozialisierung bei, indem sie die Jugendlichen als am Projekt Beteiligte ernst nimmt und fordert, wodurch Selbstverantwortung für das eigene Tun entsteht. Von Seiten der Projektmitarbeiter muß ergänzend ein Gebot möglichst großer Transparenz im Umgang mit den Jugendlichen beachtet werden. Die Nachvollziehbarkeit der didaktischen Ziele ist grundlegend für ihre An- und Aufnahme im Lernen. Ebenso ist das Verstehen erzieherischer Handlungen wichtig; sie müssen dabei nicht stets in einem Metagespräch *erklärt* werden, sondern vielmehr *stimmig* und grundsätzlich *erfragbar* sein.

Angesichts der zum Teil extremen psychosozialen Problematik der Jugendlichen muß allerdings betont werden, daß zur Sicherung des Lernprozesses und Entlastung des Unterrichts nach weiteren organisatorischen - und damit finanziellen - Formen der psychosozialen Betreuung gesucht werden muß. Die auf 2 Wochenstunden angesetzte psychologische Begleitung reichte nicht aus.

Als Rahmen war von Bedeutung, daß insgesamt der Kommunikation über die Projektarbeit genügend Raum gegeben wurde: in Teamsitzungen, Supervisionen und runden Tischen.

In inhaltlicher Hinsicht hat sich das unschulische Herangehen, das von den angebotenen Schwächen ausgeht, bewährt. Die konzeptionelle Vorarbeit zur Feststellung der Schwächen war ein nützlicher Rahmen für die didaktische Bearbeitung der Schwächen. Wesentlich war es hier, neben inhaltlichem auch strategisches Wissen zu vermitteln, so daß die Jugendlichen die Möglichkeit bekamen, in ihrem gesamten Lernverhalten selbständiger sein zu können. Hierbei war eine umfassende Ordnungsarbeit wichtig, da sich die Jugendlichen erst auf deren Grundlage in ihren Unterlagen, Büchern und Texten, in ihrem Tun und

Verhalten orientieren konnten. Es ergab sich dadurch eine Mischung aus systematischem und offenem Unterricht, die gut angenommen wurde.

Von den 6 Jugendlichen, die zu Anfang die Gruppe bildeten, brachen die 3 männlichen Teilnehmer nach 3 bis 4 Monaten Laufzeit aus schwerwiegenden psychosozialen Problemen die Maßnahme ab. Bei den 3 verbliebenen Teilnehmerinnen sind zum Teil erhebliche positive Veränderungen festzustellen. Das Anwesenheitsverhalten hat sich völlig verändert, das heißt sie kamen täglich und einigermaßen pünktlich; die Eigenaktivität hat stark zugenommen, das bedeutet eine echte Anwesenheit im Unterricht mit lebendiger Beteiligung und die Erledigung von Hausaufgaben. Alle 3 Teilnehmerinnen haben für sie selbst erlebbar inhaltlich und strategisch dazu gelernt.

Angesichts des erfreulichen Verlaufs des ersten Projektdurchlaufs ist sehr zu hoffen, daß ein zweiter Lauf stattfinden kann. Dies nicht nur im Hinblick auf eine kleine Gruppe betreuter und geförderter Jugendlicher, sondern auch mit der Perspektive, die aus den beiden ersten Laufzeiten gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zu einer wissenschaftlich fundierten Didaktik gerinnen zu lassen, die vielfältig nutzbar wäre. Dem mutmaßlich hohen Bedarf an Förderung Jugendlicher ohne Schulabschluß in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens mit den dazugehörigen kognitiven Fähigkeiten könnte in einzurichtenden Kursen entsprochen werden.

Denkbar ist auch eine Nutzung der Erfahrungen und Erkenntnisse im Sinne einer präventiven Arbeit, die sich im Rahmen von Fortbildungen an Lehrerinnen und Lehrern wenden würde.

Insofern stellt die Förderung und Unterstützung des Projekts eine Investition dar. Eine Investition in die Erarbeitung von Möglichkeiten der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus und eine Investition in die in den Prozeß des Lernens und des selbstverantwortlichen Handelns wiedereingegliederten Jugendlichen. Bildung ist mit der OECD-Studie zur Literalität (vgl. oben, 2.4) als Investition zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts anzusehen und als Voraussetzung zur Teilnahme an der Gemeinschaft in politischer und ökonomischer Hinsicht.

Wissen ist aus dieser Perspektive nicht nur individuelles Gut, sondern auch ein Mittel des gesellschaftlichen Zusammenhalts, denn eine Gesellschaft definiert sich auch über das, was ihre Mitglieder an Wissen teilen. Wissen ist zum großen Teil immer auch gemeinsames Wissen, das an eine bestimmte Gesellschaft zurückbindet. Im Kontext multikultureller, pluraler Gesellschaften erscheint dies von besonderer Bedeutung.

Für die Gruppe Jugendlicher ohne Schulabschluß und mit erheblichen Problemen im Lesen, Schreiben und Rechnen ist es wichtig, ein Angebot formulieren zu können. Aus den Ausführungen zur Projektdurchführung wurde deutlich, daß dieses Angebot von einer Diskrepanz zwischen vorhandenem und geäußertem Bedarf ausgehen und sich damit auseinandersetzen muß. Mit den angesprochenen Schwächen ist eine Scham verbunden, die ein freies Zugehen auf Angebote unmöglich macht. Die Nähe zur frustrierenden, zum Teil auch angsterzeugenden Schulerfahrung tut ein übriges, um die Jugendlichen von Angeboten fernzuhalten.

Eine Maßnahme zur Förderung solcher Jugendlichen braucht daher einen langen Atem, phantasievolle Ansprechmöglichkeiten und unbürokratische Unterstützung, die sich nicht nach dem Marktmodell orientiert. Die Jugendlichen sind nicht Kunden eines Bildungsangebots, das sie kaufen können oder auch nicht, sie sind Mitbürger, die mit uns in einer sozialen, politischen und ökonomischen Gemeinschaft leben.

Bericht zweiter Lauf (Sept. '99 bis April '00)

Stand: Nov. 2000

Zusammenfassung

Das Projekt zur Förderung von Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen wird von einer Kooperation von Münchner Volkshochschule und Ludwig-Maximilians-Universität getragen. Der hier dargestellte zweite Lauf begann im September 1999 analog zum ersten Lauf mit der Rekrutierung der Jugendlichen beim Aufnahmetest des Zweiten Bildungswegs. Aus den zu schwachen Jugendlichen wurde eine Gruppe von vier jungen Frauen zusammengestellt. Die Projektarbeit besteht - wie schon im ersten Lauf - aus einer viertägigen Unterrichtswoche, in der die Jugendlichen in den Bereichen Sprechen und Denken, Mathematik und Rhythmik unterrichtet werden. Inhaltliche Konzeption und Durchführung sind grundsätzlich denen des ersten Laufs ähnlich, auch wenn es einige Abweichungen gibt, und zwar im Sinne eines präziseren Arbeitens. Auch die organisatorische Form wurde aus dem ersten Lauf übernommen. Wiederum ging es um selbständiges Lernen, Stärkung von Selbstwahrnehmung und Selbstbewußtsein. Die Schwierigkeiten der zweiten Gruppe waren vor allem in Bereich des Verhaltens weniger stark ausgeprägt als bei der ersten Gruppe, wodurch ein kontinuierliches Arbeiten eher gewährleistet war, der Unterricht konnte von vornherein systematisch und zielgerichtet stattfinden. Die für die Zielgruppe charakteristischen Probleme waren auch bei der zweiten Gruppe anzutreffen: ein negatives Selbstbild, elementare Unkenntnisse sowohl inhaltlicher (Grundwissen) als auch formaler Art (z.B. Lernstrategien und -formen). Drei der vier Teilnehmerinnen führten die Maßnahme bis zum Ende durch und wurden anschließend in die reguläre 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs aufgenommen.

Eine Verstetigung dieses Projekts - etwa in Form eines regelgeförderten Elementarbildungskurses - ist wünschenswert, und zwar vor allem im Hinblick auf die dringend notwendige Kontinuität der Arbeit. Diese betrifft zum einen

die inhaltliche Weiterführung und auch Weiterentwicklung der sorgfältig gelegten Grundlage. Zum anderen betrifft dies die durch die beiden Projektjahre aufgebauten Möglichkeiten für funktional analphabetische Jugendliche: das Gilgamesch-Projekt ist in der Stadt München mittlerweile einigen Akteuren der Jugendarbeit bekannt; es ist nicht nur Vermittlungsmöglichkeit, sondern auch Informations-, Austausch- und Beratungsmöglichkeit im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung geworden. Diese wertvolle informelle Struktur gilt es durch kontinuierliche Arbeit zu sichern. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des Preises, den das Projekt im Dezember 1999 im Rahmen eines Wettbewerbs erhielt, mit dem das Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend innovative Projekte zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher ausgezeichnet hat.

Hinweis zum Lesen

Da der zweite Lauf des Projekts 'GILGAMESCH' eine Fortführung des ersten darstellt und also einige Aspekte gleich geblieben sind, werden in der zweiten Darstellung diese Aspekte nicht mehr angeführt. Unter dem entsprechendem Abschnitt ist jeweils ein Hinweis in diesem Sinne zu finden: **Hinweis:** wie Bericht erster Lauf, Pkt. **1.2**.

Wird dieser Bericht mit einem Browser gelesen, so besteht durch Anklicken die Möglichkeit, den jeweils entsprechenden Abschnitt zu laden. Zugänglich ist die gesamte Dokumentation

- entweder virtuell im Internet auf dem
 - **Instituts-Server**¹ im HTML-Format zum *direkten Anklicken* mit dem Browser;
 - **Projekt-Server**² wie oben, aber zusätzliche Formate zum *Herunterladen* (Näheres vgl. Projektbeschreibung, Pkt. **6**);
- oder materiell anzufordern bei:

Adresse: Universität München

Institut für Psycholinguistik

Department für Kommunikation und Sprachen

Dr. Marie-Cécile Bertau

Oettingenstr. 67

D-80538 München

Telefon: ++49 89 2178-2651 (Sekretariat) oder -2660 (Durchwahl)

Fax: ++49 89 2178-2652

e-mail: **Dr. Marie-Cécile Bertau** <bertau@psycholinguistik.uni-muenchen.de>

¹<http://www.psycholinguistik.uni-muenchen.de/publ/>

²<http://www.bertau.de/projekte/>

1 Darstellung der Projektanlage

Hinweis: wie Bericht erster Lauf, Pkt. **1**

1.1 Zielgruppe der Maßnahme

Hinweis: wie Bericht erster Lauf, Pkt. **1.1**

1.2 Projektidee

Hinweis: wie Bericht erster Lauf, Pkt. **1.2**

1.3 Organisatorischer Rahmen

Nach wie vor wird der Rahmen des Projekts gebildet von der Kooperation, die im März 1997 zwischen

dem Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik am Institut für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Ludwig-Maximilians-Universität München (jetzt Institut für Psycholinguistik, Department II/13)

und der Abteilung Zweiter Bildungsweg der Münchner Volkshochschule vereinbart worden ist.

Diese beiden Bildungsinstitutionen unterstützen das Projekt in ideeller, logistischer und finanzieller Form. Durch diese Kooperation findet sich auch die angestrebte Verbindung von Praxis und Theorie konkretisiert.

Die zeitliche Organisation richtet sich nach dem Schuljahr und den Aufnahmetests des Zweiten Bildungswegs. Mitte September bis Mitte April des folgenden Jahres (Beginn der Osterferien) wird der Vollzeit-Unterricht durchgeführt, im letzten Drittel, Mai bis Juli, werden die Jugendlichen in der sogenannten Übergangszeit nur noch zweimal in der Woche unterrichtet. Diese im ersten Lauf ad-hoc eingeführte zusätzliche Unterrichtszeit hat sich auch im zweiten Lauf als notwendig erwiesen. (Im ersten Lauf wurde noch angenommen, daß in diesem letzten Drittel die Berufsschulpflicht abgeleistet werden sollte; jedoch unterlag keine Jugendliche mehr dieser Pflicht. Daher wurde die Übergangszeit eingesetzt. Sie dient dazu, die Kontinuität des Lernprozesses zu sichern und die Lernenden in eine größere Selbständigkeit zu entlassen: auf diese Weise wird der Übergang zur Regelklasse gewährleistet.) Im darauffolgenden September können die Jugendlichen in die 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eintreten.

1.4 Finanzierung

Wie im ersten Lauf gründet entsprechend der kooperativen Struktur das Projekt auf einer Mischfinanzierung. Dies bedeutete für den zweiten Projektdurchlauf (September 1999 - April 2000), daß die Münchner Volkshochschule das Unterrichtshonorar der Projektleiterin zum Teil stellte und die Ludwig-Maximilians-Universität ihrerseits Räume, Sachmittel und Verwaltungskosten.

Darüber hinaus erklärte sich die Stadt München erfreulicherweise bereit, auch den zweiten Lauf des Projekts durch eine Summe in Höhe von knapp DM 20 000.– zu sichern. Die bereitgestellte Summe für den zweiten Lauf belief sich damit insgesamt auf ca. DM 30 000.– (gegenüber ca. DM 40 000.– im ersten Lauf). Von diesen Mitteln waren wie im ersten Lauf der Mathematik- und der Rhythmikdozent, der begleitende Psychologe, weitere Sachmittel, Supervision und der Unterricht sowie die wissenschaftliche Begleitung durch die Projektleiterin zu finanzieren.

Da für denselben Aufwand wie im ersten Lauf etwa DM 10 000.– fehlten, waren einige Abstriche zu machen. Diese betrafen zum einen die Supervision, die völlig entfiel, zum anderen Honorarkosten der Projektleiterin.

1.5 Personal

Die Projektentwicklung und -leitung lag bei Dr. Marie-Cécile Bertau.

Studium der Psycholinguistik, Sprachbehindertenpädagogik, Phonetik und Philosophie. Promotion in Psycholinguistik (1995). Seit 1995 lehrend tätig an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik; zum Teil Institut für Grundschulpädagogik); zeitweise Dozentin an der Münchner Volkshochschule. Aufbau des Projekts seit Herbst 1996.

Für den zweiten Projektdurchlauf konnte mit denselben Dozenten die Arbeit fortgesetzt werden:

Dozent für Mathematik: Rainhard Bengez, Studium der Mathematik, Philosophie und Wirtschaft. Langjährige Erfahrung in der Jugendarbeit.

Dozent für Rhythmik: Thomas Stötzer; Diplom-Percussionist, erfahrener Musikpädagoge, Musiker.

Nicht in den regulären Unterricht eingebunden war wiederum der Diplompsychologe Dr. Werner Hofmann, der das Projekt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer begleitete, für Gruppengespräche und Einzelberatungen zur Verfügung stand.

1.6 Inhaltlicher Ansatz

Hinweis: wie Bericht erster Lauf, Pkt. [1.6](#)

2 Bildung und Durchführung des zweiten Kurses

2.1 Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Im Juli und September 1999 fanden die jährlichen Aufnahmetests am Zweiten Bildungsweg statt. Dieser besteht aus einer schriftlichen Prüfung in Deutsch und Mathematik, fakultativ in Englisch, und aus einem Interview, das von zwei Angehörigen des Zweiten Bildungsweges durchgeführt wird. In diesem Gespräch

sollen Einstellung, Verhalten und biographischer Hintergrund der Bewerberin oder des Bewerbers erfragt und beobachtet werden.

Wie für den ersten Lauf führte zusammen mit der Lehrerin des Zweiten Bildungswegs Frau Reiter die Projektleiterin die Gespräche mit den durch ihre schwachen Leistungen aufgefallenen Bewerbern durch und bot gegebenenfalls die Maßnahme als Vorbereitung auf das nächste Schuljahr an.

Von insgesamt 119 Bewerberinnen und Bewerbern (Juli und September '99; 104 Aufgenommene, 15 Abgelehnte, wobei 5 zum Gespräch nicht erschienen) konnten 3 Kandidaten ermittelt werden (2 junge Frauen, 1 junger Mann). Sie hatten alle weniger als ein Drittel der zu erreichenden Punktzahl. Von diesen Kandidaten meldeten sich faktisch 2 an, die beiden jungen Frauen. Für den jungen Mann war die Maßnahme ungeeignet, da er psychisch krank war; er wurde an einen Rehabilitationskurs verwiesen. Außerdem meldete sich aus dem ersten Lauf die Teilnehmerin Df für einen erneuten Versuch an; ihre sehr instabile persönliche Situation und ihre hohe Unterstrukturiertheit hatten den Übertritt in den Zweiten Bildungsweg nicht ratsam erscheinen lassen. Es wurde ihr daher ein erneuter Versuch vorgeschlagen, den sie letztlich dankbar annahm, da sie sich selbst nicht in der Lage fühlte, in einer Gruppe von 20 bis 25 Schülern zu bestehen. Die Anmeldung beim Zweiten Bildungsweg war wie im ersten Lauf mit einer Kursgebühr von 400.– DM verbunden.

Aufgrund der wiederum nicht absehbaren und entsprechend der Erfahrungen aus dem ersten Lauf sehr schwierigen Teilnehmerauffindung und -gewinnung, verschickte die Projektleiterin in der Vorbereitungsphase des zweiten Laufs einen Rundbrief an alle Münchner Haupt- und Förderschulen (insgesamt 56). In diesem einseitigen Brief wurde das Projekt und seine Zielsetzung kurz beschrieben und auf die beiden Aufnahmetermine des Zweiten Bildungswegs hingewiesen, in dessen Rahmen die Jugendlichen für das Projekt ausgewählt würden. Selbstverständlich bestand die Möglichkeit, sich zunächst bei der Projektleiterin näher zu informieren. Erstaunlicherweise gab es daraufhin keine einzige Rückmeldung. Diese Tatsache wäre es Wert, eigens untersucht zu werden, etwa, indem versucht würde, den Weg und die kommunikative Vermittlung des Briefs aufzuspüren. Dies wäre auch sehr interessant in Hinsicht auf die *Wahrnehmung* des Problems des funktionalen Analphabetismus in den relevanten Institutionen.

Wie im ersten Lauf gab es eine Reihe an Nachgesprächen und -prüfungen von Jugendlichen, die von verschiedenen Institutionen vermittelt wurden. Aus den 7 Meldungen, die zu 4 tatsächlichen Terminen mit Gespräch und Test führten, konnte eine junge Frau in das Projekt aufgenommen werden.

Wieder wurde deutlich, daß leistungsschwache Jugendliche, wie sie von der Maßnahme angesprochen werden sollen, sich sehr wahrscheinlich keinem Test unterziehen und daher nicht bei den Aufnahmetests erscheinen und auffällig werden. Darüber hinaus ist mehr und mehr deutlich geworden, daß die leistungsschwachen Jugendlichen nicht nur solche sind, die von ihrem Leistungsprofil her in das Projekt Gilgamesch passen. Vielmehr besitzen einige zum Teil *zu gute* Kenntnisse, die jedoch wiederum *nicht gut genug* sind für die Anforderungen einer „normalen Klasse“, etwa des Zweiten Bildungswegs.

Zwischen den analphabetischen und den genügend literarisierten Jugendli-

chen ist daher von einer *Grauzone* auszugehen. Hier sind Jugendliche anzusiedeln, die sehr lernungsgewohnt sind und denen häufig der Stoff eines ganzen Schuljahres fehlt. Diese Jugendlichen können ganz gut lesen und schreiben, ihr Textverständnis ist zwar nicht besonders gut, aber auch nicht auffällig. Ihre Motivationslage, etwas zu lernen, ist extrem schlecht, sie haben meist weder Schulabschluß noch gar eine Ausbildung.

In den Gesprächen mit verschiedenen Institutionen (z.B. der Katholischen Jugendfürsorge) wurde deutlich, daß solche Jugendlichen immer wieder auffallen, daß es jedoch sehr schwer ist, für sie eine geeignete Förderung zur Reintegration in Schule und Ausbildung zu finden, wenn nicht unmöglich. Das Fehlen eines Rahmens, in welchem Elementarbildung vermittelt würde, und zwar mit dem Ziel eines Schulabschlusses oder alternativ einer Ausbildung, ist deutlich.

Das Projekt Gilgamesch war solchen Anforderungen nicht gewachsen. Der Heterogenität von Wissens-, Verhaltens- und Motivationsebenen kann nur in einem weiteren Rahmen, in welchem mehrere Kurse angeboten werden können, entsprochen werden.

2.2 Teilnehmerinnen

2.2.1 Profile

Die Gruppe der Jugendlichen bestand aus 4 Frauen im Alter von 17 bis 21 Jahren. Die Nationalitäten: deutsch, italienisch. Bis auf die Teilnehmerin Jf hat keine von ihnen einen Schulabschluß.

Die letzten besuchten Klassen waren:

- Teilnehmerin Df (19 J., Italienerin): 8. Klasse, Sonderschule;
- Teilnehmerin Gf (17 J., Deutsche): 9. Kl. Schule für Lernbehinderte, dann Adolf-Kolping-Schule München (Berufsschule zur individuellen Lernförderung), 10.Kl., ohne Abschluß.
- Teilnehmerin Hf (21 J., Deutsche): 9. Kl. Abgangszeugnis Schule für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf, dann Berufsschule Nürnberg, 10.Kl.
- Teilnehmerin Jf (19 J., Deutsche): Adolf-Kolping-Schule München (Berufsschule zur individuellen Lernförderung), 10.Kl., Jahreszeugnis „schließt die Berechtigung des erfolgreichen Hauptschulabschlusses ein“.

Mit dem Zeugnis der 10. Kl. wurde Jf also der erfolgreiche Hauptschulabschluß bescheinigt. Ihr Wunsch war daher, nun den Qualifizierenden Hauptschulabschluß anzuschließen. Im Aufnahmetest des Zweiten Bildungswegs erreichte sie jedoch in Deutsch 7 von 36 Punkten, in Mathematik 1,5 von 36 Punkten. Es gab überhaupt nur 3 Bewerber mit einer Punktzahl unter 10, davon zwei Ausländerinnen, die an die Ausländerabteilung verwiesen wurden, und Jf. Sie kam daher nicht einmal für eine Klasse zur Erreichung des erfolgreichen Schulabschlusses *einer Regelschule* in Frage.

Von ihrer Mündlichkeit her waren zwei der drei deutschen Jugendlichen auffällig: Hf spricht mit vielen grammatischen und syntaktischen Fehlern (Flexionen, Artikel falsch oder fehlend, fragmentarischer Satzbau), dabei ist sie äußerst kommunikativ. Jf spricht weitgehend korrekt, jedoch sehr unverständlich, ihre Artikulation ist verwaschen, sie spricht stoßweise, zu rasch, bricht ab, weigert sich auch häufig, überhaupt etwas zu sagen. Sie kommuniziert sehr ungenau.

2.2.2 Probleme

Im Unterschied zum ersten Lauf wurde gleich zu Anfang der Projektarbeit (wo möglich, vor Beginn) ein Test zur Ermittlung der schriftsprachlichen Stärken und Schwächen sowie eine Eingangsbefragung durchgeführt. Damit sollte ein möglichst genaues Bild der jeweiligen individuellen Ausgangslage der Teilnehmerinnen gewonnen werden. Sowohl Test als auch Befragung werden einzeln (meist nacheinander) durchgeführt.

Der Test wurde in Anlehnung an Börner (1995)³ gewählt, die diesen Test für funktional analphabetische Jugendliche verwendet. Es handelt sich um das Inventar impliziter Rechtschreibregeln (IiR), das Probst am Institut für Heil- und Sonderpädagogik in Marburg entwickelt hat⁴ und das für rechtschreibschwache Grundschüler ab der 2. oder 3. Klasse, für Schüler der Lernbehindertenschule ab Lernstufe 5, für rechtschreibschwache Jugendliche in Berufsschule und Berufsvorbereitungsjahr und schließlich für Interessenten und Klienten der Alphabetisierung gedacht ist. Der Test gibt sehr differenziert Auskunft über *die Art* der Fehler und Schwächen und ist darüber hinaus leicht durchzuführen und auszuwerten. Klar wird beispielsweise, ob an einiges Regelwissen angeknüpft werden kann, ob zunächst an der Laut-Buchstaben-Zuordnung gearbeitet werden muß und ob der- oder diejenige einen eher visuellen oder eher auditiven Zugang zur Schriftsprache hat. Mit Börner (1995) wird das Schreiben eines Diktates und eines freien Textes (Was hast du heute morgen gemacht? Schreib doch einen kurzen Text!) dazugenommen. Insbesondere der freie Text ist meist sehr Aufschlußreich, beispielsweise wenn jemand formal rechtschriftlich gut ist und daher im IiR unauffällig, aber nicht in der Lage ist, eigene Sätze zu formulieren, einen kohärenten Text zu schreiben. Oder auch umgekehrt: eine katastrophale Rechtschreibung paart sich mit einer guten und lebendigen Formulierungsfähigkeit.

Die Eingangsbefragung besteht aus 11 Fragen, die in einer Mischung aus der Befragung von Börner (1995) und eigenen Ideen zusammengestellt wurden. Gefragt wurde:

0. Angaben zur Person (Name, Alter, Geburtsort, Staatsangehörigkeit)
1. Wie bist du in der Schule mit Lesen und Schreiben zurechtgekommen?
2. Hat Schreiben für dich einen persönlichen Nutzen?
3. Schreibst du auch zu Hause?
4. Worüber würdest du gern (im Kurs) schreiben?

³Anne Börner: Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Frankfurt am Main u.a., 1995.

⁴Holger Probst: Inventar impliziter Rechtschreibregeln, IiR. Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Philipps-Universität Marburg, 1989.

5. Wie siehst du deine Fähigkeiten im Lesen und Schreiben?
6. Was kannst du beim Schreiben besonders gut?
7. Wo siehst du deine speziellen Probleme?
8. Hast du eine Erklärung für deine Rechtschreibschwierigkeiten?
9. Hast du eine Vorstellung, wie du deine Fähigkeiten verbessern könntest?
10. Was hast du für einen Trick (eine Strategie) beim Schreiben?
11. Warum möchtest du nochmal einen Lernversuch starten?

Diese Fragen werden möglichst natürlich gestellt, können also in ihrer Formulierung der Gesprächssituation angepasst werden. Die Frage 10 wird meist eingeleitet, etwa „die meisten Leute haben ja einen Trick für schwierige Sachen beim Schreiben, damit sie sich's besser merken. Hast du auch so einen Trick?“

Beispielhaft sollen im folgenden die Antworten der vier Teilnehmerinnen auf die Fragen 6, 7, 8 und 10 dargestellt werden.

Die Teilnehmerin Df2.2.1 antwortet auf die Frage 6.: „schöne Schrift und schnell - aber das nützt nichts.“ Frage 7.: „schreiben: groß [oder klein].“ Als Erklärung für ihre Schwierigkeiten gibt sie an, daß sie sich daran gewöhnt hat, so zu schreiben; zur Frage 10 sagt sie: „zum Beispiel Haare schreibt man mit zwei a: alles, was mir wichtig ist. Schwierig sind unbekannte Wörter.“

Tatsächlich schreibt Df sehr schön und sehr schnell - was einen Teil ihrer zumindest frühen Theorie des Schreibens widerspiegelt: gute Schreiber schreiben schnell und es sieht schön aus. Oder, daß man mit dem Äußeren das Innere bzw. Inhaltliche aufwiegen könnte. Ihre Trick-Erklärung ist hochinteressant und wird durch ihr sonstiges Vorgehen bestätigt: sie ist angewiesen darauf, eine emotionale und konkrete Beziehung zum Lerninhalt entwickeln zu können - wo dies nicht geht, scheitert sie. Dies ist ein analoger, konkreter Modus des Auffassens und Verstehens, sehr lebendig, aber auch sehr eingeschränkt, weil kaum Zugang zum Analytischen und Abstrakt-Formalen möglich ist.

Die Teilnehmerin Gf2.2.1 antwortet auf die Frage 6, daß sie schön schreiben könne, meint allerdings nicht die Form, sondern den Inhalt: phantasievoll - was auch stimmt; Gf schreibt nicht nur gute Geschichten, sondern auch Gedichte. Ihre speziellen Probleme sieht sie darin, daß sie Buchstaben und Wörter ausläßt - diese Diagnose ist richtig. Sie hat keine Erklärung für ihre Schwierigkeiten und ihr Trick ist schließlich: „ich schreib mir das Wort erst vor oder ich frage meine Schwester oder meine Mutter.“ Auf Nachfrage erzählt sie, daß sie zwar das Nachschlagen in der Berufsschule gelernt habe, das sei aber nicht gut gegangen, sie würde leicht durcheinander. Es wurde versucht, Gf unabhängiger von anderen zu machen, ihr Wissen routinierter werden zu lassen und das Nachschlagen zu üben.

Die Teilnehmerin Hf2.2.1 antwortet auf die Frage 6.: „dies, das, in, einen; lange schwierige Wörter kann ich nicht.“ Auf 7.: „Rechtschreibfehler, Einzahl-Mehrzahl, wie den Satz formulieren.“ Als Erklärung für ihre Schwierigkeiten gibt sie an, daß sie zuwenig in der Schule gewesen sei (was stimmt); schließlich, ob sie einen Trick habe: nein, sie denke zuviel nach und das dauere alles so lang bei ihr.

Hf schätzt sich gut ein, tatsächlich setzt sie sich sehr mit dem Zu-Schreibenden auseinander und verliert dadurch leicht den Faden. Im Diktat führt das dazu,

daß sie Wörter ausläßt oder durch semantisch passende ersetzt, und daß ihre Aufmerksamkeitsspanne insgesamt recht kurz ist. Sie hat zuwenig Routine, um sich zu entlasten. Dadurch ist sie schnell sehr angestrengt. Versucht wurde, ihr viel Ruhe zu geben, bei Diktaten sollte sie nicht alle Wörter schreiben, nur die, deren sie sich sicher war (eine Liste, Klarheit).

Schließlich die Teilnehmerin Jf ??, eine junge Frau mit einem sehr geringen Selbstwertgefühl, die kaum spricht und Angst hat, irgend etwas Eigenes zu zeigen: Gedachtes, Geschriebenes, Gesagtes - dies nicht zuletzt, weil, wie erwähnt, ihre Artikulation so schlecht ist, daß sie schwer zu verstehen ist. Im ersten Gespräch, als sie gebeten wurde, vorzulesen, hat sie sich geweigert. Nach einigen Monaten Projektarbeit schrieb sie mit großer Begeisterung kleine Geschichten, die sie auch vorlas. In Einzelgesprächen erzählte sie längere Zusammenhänge.

Jf antwortet auf die Frage 6 zunächst mit einem kleinen Lachen, dann: „Weiß nicht. Ist mir nie aufgefallen, was ich gut kann.“ Ihre speziellen Probleme sieht sie bei Fremdwörtern und bei tz; einen Trick hat sie nicht.

Die insgesamt reduzierte Art von Jf, nicht nur in ihren verbalen Antworten, sondern auch in ihrer nichtsprachlichen, gestisch-mimischen Kommunikation, war auffällig. Formal-rechtschriftlich ist sie nicht schlecht - also im passiven Modus, im Wiedergeben; aber sie ist in allem, was eine Eigenaktivität verlangt, katastrophal: sie versteht Texte schlecht, sie kann kaum formulieren, alle Fragen beantwortet sie zunächst mit „weiß nicht“. Versucht wurde, Jf den Rücken zu stärken, wo es ging und sie zugleich nicht loszulassen. Durch freundliches Beharren auf eine Antwort und der damit unterstellten *Möglichkeit dazu*, kam Jf allmählich dazu, eigene Worte zu finden.

Aus der Befragung wird deutlich, daß Jugendliche selbst einiges zu ihren Schwächen sagen können, daß sie sich in irgendeiner Weise damit auseinandersetzen und daß dies ein wertvoller Ansatz für die didaktische Arbeit sein kann.

Befragung und Test ergeben zusammen ein differenziertes Bild der individuellen Umgangsweise, Defizite und Stärken und der Selbsteinschätzung. Es werden erste didaktische Vorgehensweisen klar, zudem wird die eigene Reflexion angeregt. Nicht zuletzt erfährt der oder die Lernende, daß *eigene* Gedanken zum Schreiben und Lesen von Interesse für die Lehrende sind. Ein erster Schritt zur Stärkung des Selbstwerts.

Die Defizite waren denen der ersten Projektgruppe ähnlich:

Formal: auf allen Ebenen der Schrift: Buchstaben, Satzbau (Grammatik und Syntax), Text.

Inhaltlich: auf der Ebene der einzelnen Wortbedeutungen: entweder ganz unbekannt - was nicht schlimm wäre - oder falsch, dies ist problematisch. Auf der Textebene führt dieses Defizit dazu, daß gestellte Aufgaben, Handlungsanweisungen nicht verstanden werden. Texte werden schlecht produziert, verfehlen den Punkt.

Paart sich dieses Defizit mit einer guten formalen Bildung, so ist es kaum greifbar und vor allem für den TN schwer zu greifen. Es ist dennoch bearbeitbar.

Metawissen: Wissen, worum es geht, wie das Kapitel, das Thema etc. heißt, den zugehörigen Oberbegriff kennen (oder ad hoc einen bilden: sich überhaupt eine Ordnung aufbauen, dazu Prinzipien aus anderen Ordnungen kennen und

übertragen können) ist wesentlich für die Informationsaufnahme und -verarbeitung. Kennzeichnend für alle Teilnehmer ist eine grundsätzliche Desorientiertheit diesbezüglich.

Damit in Zusammenhang steht ein äußerst vages oder nicht vorhandenes Wissen vom eigenen Wissen. Die Jugendlichen wissen irgendwie, daß sie vieles nicht können - aber *was genau* und wo sich die Defizite in einem vorgestellten Wissensraum befinden, können sie nicht angeben.

Das Metawissen - das Wissen um das eigene Wissen - ist von großer Bedeutung für alle Denkleistungen. Denn es gibt Orientierung im eigenen Wissen und macht es dadurch handhabbar. Erst wenn man weiß, was man weiß und was nicht und wie man mit bestimmten Aufgaben normalerweise umgeht, wieviel man schafft, wo die eigenen Grenzen und Lücken sind und wie man sich an diesen Stellen behelfen könnte, und wenn man die eigene Leistung beurteilen und daher korrigieren kann, erst dann kann man in adäquater Weise Aufgaben lösen.

Für diese kognitive Leistung sind Begriffe unabdingbar, sie funktionieren ein bißchen wie Wegweiser im Wissensraum. Die Jugendlichen haben natürlich viele Begriffe gelernt, aber diese schwirren ungeordnet herum, ihre Bezüge sind unklar, sie sind nicht anwendbar (zum Beispiel grammatische Begriffe, Aufgabenarten, Textarten).

Lernverhalten:

Das Lernverhalten der zweiten Projektgruppe war wesentlich besser als das der ersten. Die Jugendlichen wußten zwar nicht besser, *wie* sie lernen sollten, konnten aber Hinweise, Übungen und Rückmeldungen sehr viel besser annehmen und umsetzen. Lediglich Df zeigte wie schon im ersten Lauf eine extreme Unterstrukturiertheit, die ihr Lernen unmöglich machte. Alle Versuche, sie durch Vereinbarungen, enge Beratungen und Begleitung zu einer strukturierteren Form des Verhaltens und Lernens zu bewegen, scheiterten. Schon ihr häufiges Fehlen ließ keinerlei Kontinuität entstehen und führte Vereinbarungen ad absurdum.

Gf nahm zwar willig alle Hinweise auf, konnte sie aber wegen sehr großer Passivität nicht umsetzen. Erst zur Mitte des Projekts änderte sich dies etwas - zum Teil durch die intensive Begleitung diesbezüglich, zum Teil durch das Motivieren eine der Teilnehmerinnen, mit der sie sich angefreundet hatte.

Hf zeigte eine der üblicherweise auftretenden Unterstrukturiertheit entgegengesetztes Muster: sie tendierte dazu, alles überordentlich und übergenu mit einem großen Aufwand an Material (vielfarbige Stifte, etliche Hefte etc.) auszuführen, wodurch sie sich überlastete. Die formale Vollkommenheit ist als Versuch zu verstehen, die inhaltliche Mangelhaftigkeit zu kompensieren und sollte in diesem Sinne respektiert werden. Trotzdem ist es notwendig, die Teilnehmerin zu entlasten, ihr Wege aufzuzeigen, wie sie zwar ordentlich, aber in angemessenem Rahmen handeln kann. Ihre Tendenz sich zu überlasten zeigte sich auch darin, daß sie täglich mehrere Stunden mit Lernen verbrachte, meist spät nachts, wodurch sie im Unterricht übermüdet war, Kopf- und Schulterschmerzen hatte. Durch die Bestandsaufnahme anhand eines Wochenplans, in welchem die Teilnehmerinnen ihre Lernstunden eintragen, hat sie selbst realisie-

ren können, *wieviel* sie tut, es konnte in Zahlen und Verhältnissen ausgedrückt werden und war damit einer Veränderung zugänglich.

Wie schon im ersten Projektlauf zeigen die Jugendlichen unterrichtsbezogen sehr viel Passivität. Sie sind es nicht gewöhnt, *sich orientieren zu wollen*, weil es ihnen wahrscheinlich nicht angeboten wurde bzw. nicht von ihnen angenommen wurde, daß sie es können könnten und sie bei dieser komplexen Aufgabe schon immer gescheitert sind. Durch ihre kontinuierliche Anwesenheit und grundsätzlich gute Bereitschaft zu lernen, konnte diese Passivität einigermaßen gut bearbeitet werden. Allerdings ist sie ein sehr starkes Muster, in die Betroffene sehr rasch wieder hineinfallen, beispielsweise nach einer geringen Frustration.

2.2.3 Entwicklungen

Durch die regelmäßige Anwesenheit 3 der 4 Teilnehmerinnen konnte sich zum einen ein Gruppengefühl (wenn auch mit wechselnden Freundschaften, Eifersuchten und Konflikten) entwickeln, damit ein kontinuierlicher Unterricht und damit wiederum ein zusammenhängender inhaltlicher Aufbau von Wissen.

Eindrucksvoll war die enorme Wissenslust von Hf (die in ihrer Kindheit am Schulbesuch gehindert wurde), die eine große Motivation in die Gruppe brachte. Dadurch entstanden auch zum Teil scharfe Konkurrenzverhältnisse. Die Teilnehmerinnen spielten sozusagen „beste Schülerin“, eine Rolle, die keine von ihnen kannte. Für die zur Passivität neigende Gf war diese Situation zum Teil sehr schwer und frustrierend, sie verfiel leicht in das Schema „aufgeben - nichts wissen - ganz langsam werden“, um sich der Konkurrenz zu entziehen. Ihre Freundschaft zu Hf half ihr aber andererseits, doch vom Motivationsschub zu profitieren. Jf stellte sich in ein deutliches, emotional aufgeladenes Konkurrenzverhältnis zu Hf, entwickelte viel Ehrgeiz, sah zugleich immer mehr auf die anderen Teilnehmerinnen herab, da sie ja den erfolgreichen Hauptschulabschluß schon hatte. Sie geriet in unrealistische Einschätzungen ihres eigenen Könnens - diesmal nicht in die zu negative, sondern in die zu positive Richtung. Versuche, sie wieder etwas näher an die Realität zu bringen, um ihr eine große Enttäuschung in der 9. Klasse zu ersparen, waren sehr kompliziert und nicht immer erfolgreich. Möglicherweise ist in ihrer Situation *jede* Einschränkung ihrer Fähigkeiten eine Kränkung.

Trotz dieser komplizierten gruppenspezifischen Prozesse haben sich die 3 verbliebenen Teilnehmerinnen insgesamt in ihrem Lernenkönnen deutlich positiv verändert, ihr Grundwissen ist in den behandelten Bereichen besser und genauer geworden. Am Ende der Maßnahme wurde mit jeder Teilnehmerin der Eingangstest zu den impliziten Rechtschreibregeln (IiR) wiederholt sowie - und das wie im ersten Lauf - ein narratives Interview durchgeführt. Der Nachtest anhand des IiR sollte zum einen darüber Aufschluß geben, ob die Teilnehmerinnen Fortschritte gemacht haben, dann, welcher Art diese Fortschritte sind und schließlich sollte die jeweilige Jugendliche selbst eine differenzierte Rückmeldung zu ihrer Entwicklung bekommen. Damit und mit dem narrativen Interview, über welches das Thema Schrift und Sprache einzelbiographisch innerhalb einer Ent-

wicklung erfragt wird, wird die gemeinsame Arbeit im Projekt abgerundet und abgeschlossen; es entsteht eine Reflexion über das eigene Tun und die eigene Geschichte, die die begonnene Entwicklung abstützt.

Aus dem IiR ist ersichtlich, daß alle Teilnehmerinnen Fortschritte gemacht haben. Im einzelnen wird deutlich, ob und wie die Lernende ihre persönlichen Defizite bearbeitet, ob sie sich eine neue Strategie angeeignet hat. So hat sich Gf in allen vom Test angesprochenen Bereichen verbessert; strategisch hat sie vor allem das Hören dazugenommen, das heißt sie *hört jetzt* auch auf Unterschiede wie stimmhaft-stimmlos oder lang-kurz und versucht nicht mehr das Wort rein visuell zu merken. Hf hingegen hat sich vor allem im Bereich des regelhaften orthographischen (nicht vom Hören ableitbaren) Schreibens verbessert und das Hören zum Teil zu sehr vernachlässigt. Diese Art von Gewichtsverlagerung ist normal und u.a. mit der starken Konzentration auf *ein* besonderes Feld zu erklären; andere, vor allem instabile Felder (und solche sind bei den Jugendlichen der Zielgruppe eher die Regel) leiden leicht unter solcher Konzentration. Es gilt, die Gewichtsverlagerung als Teil der Entwicklung zuzulassen und zugleich im richtigen Moment gegenzusteuern, so daß die Einseitigkeit nicht dauerhaft und tief wird.

Insgesamt ist der Eindruck entstanden, daß die Teilnehmerinnen einen Anschluß an die Welt des Lernens und der Schule (wieder-)gefunden haben. Es ist allerdings davon auszugehen, daß dieser Anschluß fragil ist und auch während der 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs weiterer Unterstützung bedarf.

2.2.4 Abbrüche

Die Teilnehmerin Df, die mit dem zweiten Lauf einen zweiten Versuch startete, hat das Projekt Mitte Februar verlassen. Ihre Anwesenheit war von Anfang an katastrophal, was auch daran lag, daß sie schwanger wurde und dies in ihr Leben weitere Unordnung brachte. Sie war außerstande, wenigstens den Vollzeitunterricht (bis April), den sie bis zur Geburt des Kindes hätte besuchen können, abzuschließen.

Die 3 verbliebenen jungen Frauen entwickelten sich wie oben beschrieben zufriedenstellend. Alle 3 sind im September 2000 in eine 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eingetreten.

2.3 Unterricht

2.3.1 Konzeption

Hinweis: wie Bericht erster Lauf, Pkt. **2.3.1**

2.3.2 Organisation

Die Projektarbeit ist in zwei Abschnitte gegliedert: im ersten Abschnitt, dem sog. Vollzeitunterricht, wird an 4 Tagen die Woche 5 Stunden unterrichtet (September '99 bis Mitte April '00, Beginn der Osterferien).

Eine Unterrichtswoche enthält 2 Stunden Rhythmik, 11 Stunden Sprechen und Denken, 6 Stunden Mathematik, die letzte Stunde der Woche ist einem gemeinsamen Wochenabschlußgespräch gewidmet.

Die Pausenregelung wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gemeinsam mit dem jeweiligen Dozenten abgesprochen, vorgesehen waren täglich 30 Minuten. Dadurch sollte der schulische Dreiviertel-Stunden-Takt aufgelöst und die Teilnehmer zur Mitgestaltung aufgefordert werden. Die Pausen lassen sich so der Tagesform und den jeweiligen Unterrichtseinheiten anpassen. Diese Regelung erweist sich in jeder Hinsicht als sinnvoll und wird sehr gut umgesetzt.

Im zweiten Abschnitt, der sog. Übergangszeit, findet nur noch an zwei Tagen in der Woche Unterricht statt (je 5 Stunden), ein Tag ist Mathematik, der andere ist Sprache und Denken gewidmet. Von Woche zu Woche erhalten die Teilnehmerinnen Hausaufgaben, die sie über die Tage verteilen sollen. Sie arbeiten auch mit Büchern, die speziell für das Selbstlernen konzipiert sind (mit Lösungen, vorgeschlagenen Zeitplänen). In dieser Phase soll eine allmähliche Ablösung von der intensiven individuellen Betreuung in der Vollzeit erreicht werden sowie eine größere Selbständigkeit im Lernen. Der Umgang mit der Zeit ist hier ein wichtiges Thema. (Mai bis Juli 2000.)

2.3.3 Durchführung

Wie im ersten Lauf wurde aufgrund der Unterrichtskonzeption den Teilnehmerinnen kein Stoff vorgesetzt, sondern es wurde das bearbeitet, was *sie* an Schwierigkeiten anboten. Dies ergab sich schlüssig aus den Eingangsbefragungen und den Tests zu impliziten Rechtschreibregeln (IiR, vgl. oben, 2.2.2).

Die unterrichtliche Arbeit mit dieser Gruppe war wesentlich einfacher als mit der ersten - zum Teil lag dies daran, daß die Erfahrungen aus dem 1. Lauf eine gute Basis lieferten, zum Teil an den Teilnehmerinnen selbst. Auch wenn diese lernungewohnt waren, niedriges Selbstwertgefühl hatten und auch immer wieder äußert passiv, so gab es beispielsweise mit regelmäßiger Anwesenheit keine nennenswerten Probleme, so daß ein kontinuierlicher Aufbau inhaltlich und psychologisch (Selbstwertgefühl, soziales Verhalten) möglich war. Es wurden von vornherein sowohl offene als auch systematische Lernformen angeboten, es wurde sehr auf Systematik geachtet, näher an den jeweiligen Defiziten gearbeitet.

2.3.4 Behandelte Stoff

Hinweis: wie Bericht erster Lauf, Pkt. **2.3.4**

Ergänzungen:

Um auf der Buchstabenebene Unklarheiten auszuräumen (z.T. unklare Buchstaben wie das q), wurde ein Alphabetband angefertigt. Dann Konsonanten und Vokale unterschieden, Paare gebildet (p-b, t-d), Umlaute und Doppellaute geklärt, Laut-Buchstabenzuordnungen überprüft bzw. bewußt gemacht.

Lesen: Die Teilnehmerinnen zeigten ein großes Interesse am Lesen der Grimm-Märchen, die sie zum Teil kennen, wodurch sich ein günstiger Anschluß ergibt.

Zudem ist bei Märchen der Zusammenhang von Erzählen und Schreiben eng gegeben, Muster sprachlicher („Es war einmal“) und inhaltlicher Art (Dreizahl von Personen, Hindernissen, Wegen, Begleitern etc.) geben eine formale Orientierung. Die Märchen wurden laut gelesen, und zwar mit *verteilten Rollen* (Erzählerin, Personen). Diese Erfahrung war für die Teilnehmerinnen neu, sie waren zunächst hilflos, weil sie die graphischen Hinweise auf verschiedene Sprecher nicht gut kannten. Sie lernten also in einer authentischen Situation die Bedeutung von Führungsstrichen, außerdem waren alle stets aufmerksam beim Lesen dabei, schließlich konnte inhaltlich wegen der Explizitheit der Rollen und damit der Standpunkte und Handlungsabläufe die Geschichte leichter verstanden werden. Dazu wurden Märchen auch geschrieben, beispielsweise als Fortsetzung eines gegebenen Anfangs.

Nachdem das gemeinsame Lesen erfolgreich war, wurden die Jugendlichen beim Lesen auf Tonband aufgenommen. Zunächst erschien dies völlig undenkbar, nach einiger Übung im Lesen mit verteilten Rollen wurde ein Versuch gewagt, schließlich entstand Spaß und vor allem die Möglichkeit, die ungeliebte Situation des Vorlesens zu ändern, das eigene Tun anzunehmen und sogar zu beurteilen (nicht mehr nur: beurteilen *zu lassen*).

2.4 Perspektiven

Die drei Teilnehmerinnen Gf, Hf und Jf sind seit September 2000 in einer 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs, dies bedeutet aber keineswegs, daß sie damit aus der Gefahrenzone, die der funktionale Analphabetismus sowohl sozial als auch bildungsmäßig bedeutet, heraus sind. Ihre jeweiligen Entwicklungen werden zum Teil mit ihnen selbst, zum Teil mit den jeweiligen Lehrern von der Projektleiterin verfolgt. Dies auch, weil gerade das bekannte Umfeld „Schule“ alte Verhaltensmuster und Ängste hervorbringt, die die neu begonnenen Entwicklung gefährden können. So ist etwa folgende Situation leicht denkbar: durch den Schulbesuch stellt sich das altbekannte Selbstbild „ich bin eh die Schlechteste“ nach der ersten Frustration sofort wieder ein, es ist mit einem Verhalten nach dem Muster „hoffentlich sieht mich der Lehrer nicht“ verknüpft und kann konkret dazu führen, daß die Jugendliche ihre Schwierigkeiten nicht offenlegt, sondern vertuscht, indem sie zum Beispiel viel abschreibt.

Das bedeutet, daß Alphabetisierungsmaßnahmen einen relativ *weiten Handlungshorizont* haben müssen, weil gerade funktionale Analphabeten in ihren Entwicklungen sehr stark von psychosozialen Gegebenheiten abhängig sind. Einmal Gelerntes kann in einer ungünstigen Situation, die nicht weiterhin sowohl die Person als auch ihr Wissen fördert, rasch verloren gehen. Ein *Begleitungskonzept* - das übrigens auch für schwache Schüler allgemein gelten könnte - scheint mir unerlässlich.

2.5 Zusammenfassung

Auch die Bildung der zweiten Projektgruppe war von der Schwierigkeit geprägt, die Betroffenen zu erreichen. Es konnte schließlich eine Gruppe von 4 jungen

Frauen im Alter von 17 bis 21 zusammengestellt werden.

Diese Gruppe zeigte in etwa dieselben kognitiven Schwierigkeiten wie die erste Gruppe, nicht jedoch so starke Verhaltensprobleme. So waren die Teilnehmerinnen bis auf eine äußerst pünktlich und regelmäßig anwesend, so daß ein kontinuierlicher Unterricht von Anfang an möglich war. Der Unterricht wurde differenziert an den individuellen Schwierigkeiten der Teilnehmerinnen ausgerichtet, welche zu Projektbeginn über den Test Inventar impliziter Rechtschreibregeln (IiR, Probst 1989), einem Diktat, einem freien Text sowie anhand einer Befragung erhoben wurden.

Nach viereinhalb Monaten verließ die Teilnehmerin Df wegen einer Schwangerschaft und der bei ihr daraus folgenden psychosozialen Belastungen die Maßnahme.

Die verbliebenen Teilnehmerinnen entwickelten sich zufriedenstellend, was nicht zuletzt anhand der Wiederholung des Iir (nebst Diktat und freiem Text) überprüft wurde. Sie sind im September 2000 in eine 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eingetreten, wo sie von der Projektleiterin begleitet werden.

Die Fortführung des Projekts in Form eines vom Zweiten Bildungsweg durchgeführten Elementarbildungslehrgangs, in welchem der Bereich „Sprache und Denken“ (als ein Fach unter anderen) von einem Studenten der Psycholinguistik übernommen werden sollte, ist leider an finanziellen Schwierigkeiten gescheitert. Pointiert ausgedrückt besteht das Problem in der Jugendalphabetisierung darin, daß entweder Teilnehmer und Teilnehmerinnen da sind, dafür aber kein Geld, oder umgekehrt, daß eine gewisse Summe zu einem gewissen Zeitpunkt zur Verfügung steht, bis dahin aber nicht genügend Interessenten rekrutiert werden können. Auch hier sollte von einem relativ *weiten Handlungshorizont* ausgegangen werden. Finanzierungen sollten längere Zeiträume und Vorlaufphasen berücksichtigen, da funktional analphabetische Jugendliche keine *Kunden* sind, die nur auf die Gelegenheit warten, sich in einem Kurs anzumelden.

3 Arbeitsstrukturen

In diesem Abschnitt werden kurz die verschiedenen Arbeitsstrukturen des Projekts beschrieben, da sie den Rahmen für Entwicklung und Reflexion der praktischen Arbeit aufzeigen. Im zweiten Lauf entsprachen die Strukturen denen des ersten.

3.1 Wochenabschlußgespräche

Hinweis: grundsätzlich wie Bericht erster Lauf, Pkt. 3.1

Ergänzung zur konkreten Durchführung im zweiten Lauf:

Das Wochenabschlußgespräch wurde zum Teil gut angenommen, zum Teil gar nicht genutzt - dies war in sehr starkem Maße davon abhängig, ob alle Teilnehmerinnen da waren oder eine fehlte. Waren alle da, entstand so etwas wie eine gegenseitige Blockade, weil sie in starken Konkurrenzen untereinander (wechselnde Freundschaften) und zur Projektleiterin (wer ist die Beste) standen

und sich voreinander keine Blöße geben wollten. In Einzel- oder Zweiersituationen entstanden sehr viel eher Gespräche. Es entstand der Eindruck, daß die Teilnehmerinnen so stark mit dem Aushandeln ihrer Rollen beschäftigt waren, daß sie kaum in der Lage waren, in einem gemeinsamen Gespräch davon abzusehen und eine Metaebene einzunehmen. Sie *mußten* einfach kichern und flüstern.

3.2 Teamsitzungen

Eine Reflexion des Unterrichts, aber auch der Projektstruktur und -organisation fand in regelmäßigen Teamsitzungen statt. Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten Teilnehmern und Situationen wurden thematisiert, Sichtweisen und mögliche Herangehensweisen ausgetauscht.

Zur Reflexion und Konzeption einer Fortführung des Projekts in anderer Form fanden Gespräche mit der Leitung und mit Pädagogen des Zweiten Bildungswegs statt.

3.3 Supervision

Entfiel wegen finanzieller Beschränkung.

3.4 Runde Tische

Da die grundsätzlichen Fragen im ersten Lauf thematisiert und besprochen worden waren, wurden keine runden Tische gehalten. Laufende Kontakte zu den verschiedenen Akteuren in den beiden Bildungsinstitutionen Volkshochschule und Universität waren selbstverständlich.

3.5 Hospitanzen

Gegen Ende des Projekts wurde im Hinblick auf eine Fortführung der Maßnahme in Form eines Elementarbildungslehrgangs durch den Zweiten Bildungsweg ein Student der Psycholinguistik als Hospitant aufgenommen. Dieser Student hatte sich bereit erklärt, den entsprechenden Unterricht im neuen Lehrgang zu übernehmen und sollte dazu in der Hospitanz Erfahrungen sammeln.

Leider hat die beabsichtigte Fortführung wegen finanzieller Schwierigkeiten nicht stattgefunden. Dies ist umso bedauerlicher, als das Modell eines vorgebildeten Studenten, der zudem während seines Unterrichts von der Projektleiterin weiter supervidiert worden wäre, innovativ für den Alphabetisierungs- und Elementarbildungsbereich gewesen wäre. Es wäre eine Möglichkeit gewesen, eine Form von Ausbildung in diesem Bereich zu erproben.

3.6 Zusammenfassung

Innerhalb der unterrichtlichen Arbeit war das Wochenabschlußgespräch wieder ein wichtiges Ritual, das den Jugendlichen die Möglichkeit bot, sich auch in ih-

ren sozialen Rollen zu erleben und zu äußern. Für die Dozenten ergab sich wiederum die Möglichkeit, Rückmeldungen zu ihrer Arbeit zu erhalten, was dann in gemeinsamen Teamsitzungen reflektiert werden konnte. Schließlich begleitete ein regelmäßiger Austausch mit dem Zweiten Bildungsweg die Konzipierung der Fortführung des Projekts in Form eines Elementarbildungslehrgangs.

4 Öffentlichkeit

1999 schrieb das Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ) einen Wettbewerb aus, der unter dem Motto „fit für Leben und Arbeit“ innovative Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen auszeichnen sollte. Es ging sowohl um schul- als auch um ausbildungsortbezogene Projekte.

Ende 1999 zeichnete das Ministerium 100 Projekte mit je 5000.-DM aus, darunter das Projekt Gilgamesch - das Preisgeld ist gebunden für die öffentliche Präsentation des Projekts zu verwenden. Eine solche Präsentation war dann auch gleich mit der Preisauszeichnung gegeben: im Mai 2000 fand in Leipzig eine Fachmesse statt, auf welcher sich die prämierten Projekte präsentieren konnten. In einer ehemaligen Werkhalle waren dafür Stände vorgesehen, es konnten auch Videofilme gezeigt werden.

Nach einiger Überlegung wurde beschlossen, das Gilgamesch-Projekt am Stand selbst eher schlicht zu präsentieren, anhand von Text-Postern, die durch die anwesenden Projektmitarbeiter und Frau Reiter vom Zweiten Bildungsweg in Gesprächen erläutert und ergänzt werden konnten. Außerdem konnten Interessenten schriftliches Material zum Projekt mitnehmen.

Diese Präsentationsform erwies sich als sehr günstig für die Kontaktaufnahme. Es wurden viele Gespräche geführt, mit sehr unterschiedlichen Interessierten: Laien, Studenten, Lehrerinnen und Lehrer, Abteilungsleiter und Entscheidungsträger verschiedenster Institutionen im Jugendbereich. In den Gesprächen wurde klar, daß das Problem ungenügender Literalität allen wo auch immer in der Jugendhilfe oder in den Schulen tätigen Personen mehr als bekannt ist, daß aber zugleich niemand recht weiß, wie damit umzugehen ist. Hinzu kommt, daß die lokal-regionalen Bedingungen sich stark von Land zu Land und auch zwischen Stadt und Land unterscheiden. Es scheint vielfach an Informationen, Austausch und systematischem Wissen im Umgang mit Literalitätsproblemen zu fehlen. Daher wurde in allen Gesprächen ein großes Interesse an der Handreichung bekundet, die aus der zweijährigen Projektarbeit entstehen soll.

Diese Gespräche bestätigen eine Erfahrung, die im Laufe der Projektarbeit gemacht werden konnte. Das Problem wird vielfach gespürt, auch erlitten, die Wege es zu bearbeiten sind unklar. Hinzukommt, daß die Betroffenen selbst *keinen Bedarf* anmelden, schwer zu erreichen und schwer zu motivieren sind. Letztendlich ist das Problem der Literalität eine Vermengung verschiedenster psychologischer, struktureller und wissensmäßiger Probleme. Die Betroffenen Jugendlichen sowie die Lehrer und Lehrerinnen, Ausbilder und Ausbilderinnen stehen vor großen psychologischen Schwierigkeiten; die vorhandenen Struktu-

ren sind meist nicht sehr günstig für die Bearbeitung dieser Schwierigkeiten; schließlich gibt es auch ein Wissensdefizit zum Problemkomplex funktionaler Analphabetismus (didaktisch, theoretisch). Hier ist unbedingt auf die Ausbildung von Pädagogen hinzuweisen.

Neben der schlichten Präsentation am Stand wurde das Projekt in einem Videofilm dargestellt, der erstmals in Leipzig gezeigt wurde. Dieser Film wurde von der in Dresden lebenden us-amerikanischen Videokünstlerin Janet Grau realisiert, die dazu eine Woche lang die Projektarbeit mit ihrer (kleinen) Kamera begleitete. Ihre Vorgabe war, keine der Teilnehmerinnen erkennbar zu zeigen. Insgesamt wurde ein Film angestrebt, der nicht auf Analphabeten zeigen und daher kein klassisches dokumentarisches Format haben sollte.

Für die Teilnehmerinnen war das Filmen im Unterricht ein großes Wagnis, ihre anfängliche Angst legten sie aber bald ab, denn sie konnten selbst auch filmen und die gesamte Situation war schließlich spannend. Im Hintergrund stand außerdem die Zusicherung, daß sie als erste den fertigen Film sehen würden und die Entscheidung bei ihnen liege, ob er gezeigt werden dürfe.

Es entstand ein 7minütiger Videofilm, der m.E. die Atmosphäre und die Arbeitsweise im Projekt sehr gut trifft und darüber hinaus in sehr kurzer Zeit prägnant in das Problem des funktionalen Analphabetismus einführt.

4.1 Kontakte

Die bereits im ersten Lauf geknüpften Kontakte zu verschiedenen Institutionen innerhalb der Stadt München wurden beibehalten und erweitert, so zum Beispiel zum Verein Kind-Mutter-Schutz e.V.

Das Projekt wurde überregional durch die Leipziger Präsentation bekannt. Das Deutsche Jugendinstitut, das den Wettbewerb des BMFSFJ durchgeführt hat, hat die Preisträger des Wettbewerbs in einer Broschüre⁵ dargestellt, zudem eine Datenbank mit dem Namen PRAXIMO erstellt. Im Internet sind außerdem die Berichte der beiden Projektläufe zu finden, so daß auch damit eine überregionale Bekanntheit und Verbreitung möglich ist.

4.2 Vortrag

Zum Abschluß der zweijährigen Projektarbeit wurde am 19. Juli 2000 eine Tagung im Internationalen Begegnungszentrum der Wissenschaften (IBZ) in München abgehalten. Auf dieser Tagung waren verschiedene Vertreter städtischer Stellen (Jugendamt, allgemeiner Sozialdienst), die Kooperationspartner des Zweiten Bildungswegs, Universitätsangehörige (Bereiche Psycholinguistik, Grundschulpädagogik) sowie der zuständige Referent im bayerischen Kultusministerium neben verschiedenen interessierten Einzelpersonen und den Projektmitarbeitern anwesend. Mit Bedauern abgesagt hat Frau Tröster, die am Deutschen

⁵Elke Schreiber und Kerstin Schreiber (Hrsg): Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen: Die Preisträger des Wettbewerbs „Fit für Leben und Arbeit“. München, 2000.

Institut für Erwachsenenbildung (DIE, Frankfurt am Main) den Bereich Alphabetisierung betreut.

Die zweijährige Arbeit wurde vor- und zur Diskussion gestellt, im Zusammenhang mit dem Bericht über die Preisverleihung und die Leipziger Reise wurde der Videofilm gezeigt, schließlich wurde der Entwurf der Handreichung präsentiert.

Weil die Anwesenden aus unterschiedlichen Bereichen kamen und außerdem sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen einbrachten, entstanden interessante Diskussionen und Gespräche, die u.a. das Projekt selbst, Fragen der Lehrerausbildung, Forschungsansätze, Aspekte der Prävention und die Rolle der Schule bzw. schulischer Strukturen betrafen. Es fand auch ein Austausch über neue Projektentwürfe statt, die so vernetzt werden konnten. Nach Rückfrage waren alle Anwesenden sehr daran interessiert, eine solche Tagung - die sich mit Themen der Grundbildung befassen würde - zu wiederholen. Der Wunsch nach einem Forum, das unterschiedliche Berufsfelder und damit Perspektiven vereint und einen Austausch ermöglicht, ist zumindest für München sehr klar.

4.3 Handreichung

Ergebnis der zweijährigen Projektarbeit wird eine Handreichung sein, die sowohl theoretisches Grundlagenwissen zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit bietet als auch praktische und didaktische Hinweise und Beispiele zur Durchführung eines Alphabetisierungskurses mit Jugendlichen.

Zielgruppe dieser Handreichung ist in erster Linie die relativ große und heterogene Gruppe der Praktiker in der Alphabetisierungsarbeit, dann auch alle Pädagogen, die in irgendeiner Weise mit schwach literalisierten Jugendlichen zu tun haben und Informationen über diese Gruppe wünschen. Nicht zuletzt wendet sich dieses Buch (das im Laufe des Jahres 2001 verfügbar sein wird) an Entscheidungsträger der Bildungspolitik, denn durch seine Praxisnähe kann es zur Erklärung des Problems beitragen. Sein Zweck ist es, Informationen zu geben, Nachschlagewerk und Inspirationsquelle zu sein, ein Register wird daher ein wichtiger Teil sein.

Im 1. Teil wird der theoretische Hintergrund zur Schriftsprache und zum Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit behandelt, im 2. Teil geht es um die Bildung eines Alphabetisierungskurses (Zielgruppe, Ziel, Organisation), im 3. Teil werden schließlich die Durchführung des Kurses mit Didaktiken sowie zu erwartende Probleme und ihre mögliche Bearbeitung beschrieben.

4.4 Zusammenfassung

Im zweiten Lauf ist das Projekt zum einen einer überregionalen Öffentlichkeit durch die Preisverleihung des BMFSFJ bekannt geworden, zum anderen konnte es innerhalb der Stadt München seine Kontakte vervielfältigen. Die Abschlußtagung zeigte, daß unterschiedliche Akteure aus Theorie und Praxis ein großes

Interesse am Austausch zu Alphabetisierungsfragen haben und ein regelmäßiges Forum zum Thema Grundbildung begrüßen würden.

5 Fazit aus den beiden Projektläufen

Die beiden Projektläufe zeigen, daß der Versuch Jugendliche mit großen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben so kompetent zu machen, daß sie einen regulären Hauptschulabschluß erreichen können, sehr mühsam und aufwendig ist. Mühsam, weil die Jugendlichen der Zielgruppe aufgrund ihrer biographischen und lernmäßigen Erfahrungen frustriert sind, ein negatives Selbstbild haben, unterstrukturiert sind und meist schwer zu motivieren. Aus denselben Gründen sind diese Jugendlichen auch schwer erreichbar; in den seltensten Fällen haben sie von sich aus ein ausreichendes Lernbedürfnis. Nicht zuletzt deswegen ist für die Alphabetisierungsarbeit mit Jugendlichen eine gute Vernetzung mit den unterschiedlichsten Institutionen der Jugendhilfe sehr wichtig: über Betreuerinnen und Betreuer, aber auch über Sozial- und Jugendämter können Betroffene vermittelt werden. Das heißt, daß zu einer sinnvollen Alphabetisierungsarbeit ein gut funktionierendes Netz an Kontakten gehört. Dieses aufzubauen und zu erhalten ist mindestens ebenso wichtig wie die eigentliche Kursarbeit mit den Jugendlichen.

Bereits von der Infrastruktur her ist also die Alphabetisierungsarbeit aufwendig. Dann von der unterrichtlichen Arbeit mit den Jugendlichen her, die starke psychosoziale Belastungen mitbringen und damit zum Teil inhaltlichen Unterricht unmöglich machen. Die Bearbeitung dieser Probleme ist unerlässlich, um überhaupt zum Lernen und damit zur Veränderung der Situation zu gelangen. Dies macht eine psychologische Betreuung notwendig, regelmäßige Einzel- und Gruppengespräche haben sich als sinnvoll erwiesen.

Sind diese verschiedenen Hürden einmal genommen, erscheint die Arbeit mit den betroffenen Jugendlichen durchaus als erfolgreich. Die Jugendlichen, die die Maßnahme bis zum Ende durchgehalten haben, konnten in eine 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs eintreten. Die Jugendlichen des ersten Laufs haben den erfolgreichen Hauptschulabschluß erreicht, die Jugendlichen des zweiten Laufs sind aktuell noch in der Schule und haben gute Chancen, zum Abschluß zu gelangen. Die Reintegration in eine Lern- und Ausbildungswelt erscheint gelungen.

Die Abbrüche sind zahlreich (3 von 6 im 1. Lauf, 1 von 4 im 2. Lauf) und betreffen eher die jungen Männer als die jungen Frauen. Möglicherweise sind junge Männer von ihrer Sozialisation her und den an sie gestellten gesellschaftlichen Erwartungen von sichtbarer Potenz, Kraft und Leistung, die sich kaum mit langfristigen und vorsorgenden Verhaltensweisen vereinen lassen, von den Bedingungen eines neuen Lernens überfordert. Darüber hinaus sind das große Durchhaltevermögen, das notwendig ist sowie die Anforderungen an Regelmäßigkeit und Strukturiertheit und nicht zuletzt die Bereitschaft, sich mit den eigenen Schwächen auseinanderzusetzen, besonders für diese schwachen Jugendlichen sehr schwer aufzubringen. Gerade *weil* sie diese Bedingungen nicht

erfüllten, sind sie in der Schule gescheitert. Es entsteht die paradoxe Situation, daß die Schwächsten am meisten Stärke brauchen.

Die zahlreichen Gespräche und Tests mit Jugendlichen, die nicht in das Projekt aufgenommen wurden, zeigen dessen Grenzen auf. Weil nur ein Kurs angeboten wurde, konnte die Gruppe nur bis zu einem gewissen Maß heterogen sein. Viele der nachgetesteten Jugendlichen waren zu gut für das Gilgamesch-Projekt, aber zu schlecht für eine Regelschule; sie sind innerhalb einer Grauzone der Alphabetisiertheit (vgl. oben 2.1). Diese Sachlage zeigt, daß ein Elementarbildungskurs, in welchem verschiedene Fähigkeitsniveaus aufgenommen werden könnten, angemessen wäre. Es erscheint sinnvoll, vom Konzept der Elementarbildung auszugehen, zu welchem Fragen der Alphabetisierung in verschiedenem Ausmaß und unter verschiedenen Aspekten gehören. Denn nach Beobachtungen von Pädagogen und verschiedenen Untersuchungen zum Wissensstand von Schülern wird mehr und mehr deutlich, daß es einer größer werdenden Anzahl Jugendlicher an elementarer Bildung - in sozialer und kognitiver Hinsicht - mangelt.

Das Projekt hat als Modell eine theoretisch-praktische Erarbeitung des Problems des funktionalen Analphabetismus bei Jugendlichen geleistet, die im Ergebnis in einer Handreichung zugänglich sein wird. Damit wird der Anspruch eingelöst, der Grundlage der Kooperation zwischen Volkshochschule und Universität war und ist: Theorie und Praxis fruchtbar aufeinander zu beziehen, und zwar sowohl im Austausch der Pädagogen und Wissenschaftler als auch in der didaktischen bzw. theoretischen Arbeit.

Aus wissenschaftlicher, das heißt psycholinguistischer Sicht sind die folgenden Aspekte bedeutsam: Schriftlichkeit im Zusammenhang mit Mündlichkeit zu betrachten; Schriftlichkeit weniger als Technik denn als Propädeutik für bestimmte kognitive Strategien anzusehen; dementsprechend spielen in der Didaktik die individuelle Geschichte der Erfahrungen mit Sprache in allen ihren Modalitäten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen), dann der aktuelle Umgang einer Person mit Sprache und Schriftsprache, ihre Strategien zur Problemlösung und ihre Kommunikationsfähigkeiten eine wesentliche Rolle.

Schließlich ist durch das Projekt ein Austausch zwischen verschiedenen Beteiligten der Jugendbildung angeregt worden. Aufgrund seiner kooperativen Struktur und seines Anspruchs, Theorie und Praxis zu verbinden, kann dieser Austausch über Institutionengrenzen hinweg stattfinden - dies ist angesichts der fragmentierten Struktur in der Bildung und im System der Übergangshilfen zu begrüßen. Es wäre schön, wenn es gelänge, ein regelmäßiges lokales Forum als *eine* der Fortführungen oder Ergebnisse des Projekts zu etablieren.

Das Fazit aus den beiden Projektläufen läßt sich also auf zwei Ebenen ziehen. Zm einen auf jener, welche die Jugendlichen selbst betrifft: die Jugendlichen, die die Maßnahme absolviert haben, haben gute Chancen, Anschluß an die Lern- und Ausbildungswelt zu finden und somit in arbeitsmäßiger Sicht selbständig zu werden. Die Arbeit mit ihnen ist aufwendig, und zwar in sozialer, psychologischer und kognitiver Hinsicht - entsprechend hoch ist die notwendige Kompetenz. In organisatorischer Hinsicht spielt die *Zeit* eine wesentliche Rolle. Eine Alphabetisierungsmaßnahme sollte nicht kurzfristig und punktuell gedacht

werden, da der Aufbau der notwendigen Infrastruktur im Vorlauf Zeit braucht, ebenso sollte an eine sorgfältige Nachsorge gedacht werden, die die begonnenen Entwicklungen festigt und ihren Transfer in andere Umgebungen sichert.

Auf der anderen Ebene geht es um die Möglichkeit, aus der Perspektive der abgeschlossenen Schulpflicht heraus besser zu verstehen, was vor und während der Schulzeit passiert und daraus Präventionen zu konzipieren. Insgesamt läßt sich der Blick weiter fassen: Grundbildung in ihren verschiedenen Facetten kann unter Berücksichtigung des funktionalen Analphabetismus anders, vielleicht präziser, bedacht werden.

Preisauszeichnung

Stand: Januar 2001

Münchener Modellprojekt wird vom Bundesministerium mit einem Preis ausgezeichnet

Wettbewerb

Im Rahmen des Wettbewerbs „Fit für Leben und Arbeit - Neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen“, das das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ausgeschrieben hatte, wurde das Münchner Projekt „Gilgamesch“ zusammen mit 100 weiteren Projekten ausgezeichnet. Das Modellprojekt beruht auf einer Kooperation von Volkshochschule (Frau Dr. Heil) und Ludwig-Maximilians-Universität (Prof.Dr.Kegel): diese beiden Bildungsinstitutionen, genau gesagt der Zweite Bildungsweg (Herr Rolf Leib) und das Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik (Frau Dr.Bertau), haben sich zusammengetan, um das Projekt zu ermöglichen. Theorie und Praxis wurden damit zu Gunsten von Jugendlichen zusammengeführt, die trotz erfüllter Schulpflicht erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben und daher chancenlos auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind.

Solche tendenziell funktional analphabetischen Jugendlichen können, nachdem sie beim Aufnahmetest zum Nachholen des Hauptschulabschlusses an der Volkshochschule auffallen, in einem Kurs von September bis Juli gefördert werden. Ziel ist es, sie nach dem Gilgamesch-Kurs in die reguläre 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs zu integrieren und sie zum Hauptschulabschluss zu bringen. Finanziert wird das Projekt vom Sozialreferat der LH München, von der VHS und von der LMU. Der Kurs findet wöchentlich an 4 Tagen zu je 5 Stunden statt, der Unterricht wird größtenteils von der Projektleiterin Dr. Marie-Cécile Bertau (Sprache und Denken) erteilt, für Mathematik und Rhythmik stehen eigene Dozenten zur Verfügung. Nicht zuletzt für die Jugendlichen (ca. 16-25 Jahre) besonders schön ist der Ort des Unterrichts in den Räumen der Universität am Englischen Garten. Die sehr intensive, auch erzieherisch anspruchsvolle

volle Arbeit wird wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Grundfrage ist dabei, wie ein mißlungener Schriftspracherwerb bei Jugendlichen korrigiert werden kann und wie die mit Schriftlichkeit verbundenen Fähigkeiten im abstrakten und logischen Denken unterrichtet und gefördert werden können.

Der Preis des Ministeriums ist für dieses innovative Projekt eine höchst willkommene Auszeichnung, da er die aufwendige evaluative Arbeit unterstützt und dazu beiträgt, Ideen und Erkenntnisse des Projekts weiterzugeben. Das Preisgeld beträgt DM 5000.–, die zweckgebunden zur Darstellung der eigenen Arbeit einzusetzen sind.

Präsentation

Alle Preisträger des Wettbewerbs präsentieren sich im Mai 2000 auf einer Fachmesse für Bildung, die in Leipzig stattfindet.

Videofilm

Für das Projekt Gilgamesch wurde hierfür ein 7 minütiger Videofilm von der us-amerikanischen Video- und Performance-Künstlerin Janet Grau (Dresden) gedreht.