

Andrea Linde

Analphabetismus und Alphabetisierung

in Deutschland:

Kein Thema für die Erwachsenenbildung?

Hinweis: Diese gekürzte Fassung der Diplomarbeit
[ursprüngliche Diplomarbeit 2000]
wurde veröffentlicht in der Reihe:

Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, Heft II/2001.
Das Heft ist gegen 10,00 DM zu beziehen bei:

Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung
Prof. Dr. Peter Faulstich
Joseph-Carlebach-Platz 1 / Binderstr. 34
20146 Hamburg

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an Andrea Linde: andrealinde@hotmail.com

Download von www.alphabetisierung.de

Abkürzungsverzeichnis

ABE	Adult Basic Education
AfA	Alphabetisierungskurse für Ausländer
AfD	Alphabetisierungskurse für Deutsche
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BSA	Basic Skill Agency
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
EFA	Education for All
EG	Europäische Gemeinschaft
EWLP	Experimental World Literacy Programme
IALS	International Adult Literacy Survey
ICAE	International Council for Adult Education
LEA	Local Education Authority
NVQ	National Vocational Qualification
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
UIP	UNESCO-Institut für Pädagogik
UNDP	Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen
UNICEF	Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling
VHS	Volkshochschule
VIZO	Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen
VOCB	Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie
WCEFA	World Conference on Education for All

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1.	Einführung	5
1.1	Definitionen von Analphabetismus	5
1.2	Problematisierung eines Tabuthemas	7
2.	Historische Betrachtung der internationalen Alphabetisierungsbemühungen	12
2.1	Phasen der Alphabetisierungsarbeit	13
2.1.1	Fundamental Education (1945 - 1964)	13
2.1.2	»Functional literacy« vs. »Bewußtseinsbildung« (1965-1974)	14
2.1.3	Alphabetisierung und sozialer Wandel (1975-1980)	18
2.1.4	Der Kampagnenansatz (achtziger Jahre)	18
2.1.5	Das Konzept der Grundbildung (neunziger Jahre)	20
2.2	Der Wandel von Begriffen und Konzepten	21
3.	Forschungsbericht zur Alphabetisierungsarbeit in Deutschland	22
3.1	Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit	23
3.2	Ausgewählte Studien und Institutionen	26
3.2.1	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung	26
3.2.2	UNESCO Institut für Pädagogik (UIP)	27
3.2.3	Bundesarbeitsgemeinschaft / Bundesverband Alphabetisierung	28
3.2.4	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	30
3.2.5	OECD: Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft	31
3.3	Zusammenfassung	34
4.	Alphabetisierung und Erwachsenenbildung	35
4.1	Charakteristika	36
4.1.1	Bestimmung und Verständnis der Zielgruppe	36
4.1.2	Anbieter von Alphabetisierungsmaßnahmen	40
4.1.3	Zur Situation von Analphabeten	42

4.1.4	Motive der Teilnehmer an Alphabetisierungsmaßnahmen	43
4.2	Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit	44
4.2.1	Öffentlichkeitsarbeit	44
4.2.2	Motive für die Alphabetisierungsarbeit	45
4.3	Alphabetisierung oder Grundbildung?	46
5.	Theorien zu Literalität und Perspektiven für die Praxis	49
5.1	Wissenschaftliche Bearbeitung der Frage, was unter Literalität verstanden wird	50
5.1.1	Das autonome Modell: Literalität als Technik	52
5.1.2	Das ideologische Modell: Literalität als soziale Praxis	56
5.1.3	Zusammenfassung	58
5.2	Folgerungen und Ansätze im internationalen Kontext	60
5.2.1	Der Ansatz der »Local Literacy«	60
5.2.2	ABE: Professionalisierung nach niederländischem Modell	64
5.2.3	Grundbildung in Flandern: »Geletteredheid« statt Analphabetismus	66
6.	Schlußbetrachtung	68
7.	Literatur	71

1. Einführung

Die Autorin hat keine unmittelbaren Erfahrungen aus der Alphabetisierungsarbeit und nutzt die Außenperspektive für die Bearbeitung, wobei besonderer Wert auf die Analyse der theoretischen Annahmen zum Sachverhalt Analphabetismus/Illiterarität¹ gelegt wird. Damit wird eine alternative Herangehensweise an den Arbeitsbereich vorgelegt, die die Zusammenhänge zwischen zugrunde liegenden Annahmen, Definitionen und Konzepten aufgreift. Der provokante Titel vorliegender Arbeit will kein Angriff auf die in der Praxis oder in den Organisationen Tätigen sein, sondern tritt vielmehr für eine verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik und eine Verzahnung von Alphabetisierungspraxis mit pädagogischer Forschung, speziell Erwachsenenbildung, ein.

Der Arbeitsbereich Alphabetisierung ist im Bildungssystem eher als Randthema verortet, dabei wird gerade aktuell zunehmend auf die stetig zunehmenden Qualifikationsanforderungen in allen Lebensbereichen hingewiesen. Die traditionell mit Alphabetisierung assoziierten Lese- und Schreibkompetenzen zählen zu den grundlegenden Fähigkeiten in unserer Gesellschaft, über die jedoch ein beträchtlicher Teil der Bürgerinnen und Bürger nicht in ausreichendem Maße verfügt. Zunächst werden Definitionen von Analphabetismus und ein kritischer Überblick zum Umgang mit dem Tabuthema Analphabetismus in Deutschland gegeben.

1.1 Definitionen von Analphabetismus

Der Begriff Analphabetismus steht für die Bestimmung eines Mangels², - es mangelt an der Beherrschung der Schriftsprache, es fehlt die Literarität. Anfang des 20. Jahrhunderts galten als Kriterium z.B. das Lesen des Kleinen Katechismus oder das Unterschreiben mit dem Namen anstatt mit drei Kreuzen zur Bestimmung von literaten bzw. illiteraten Personen; inzwischen ist eine differenziertere Sichtweise üblich. Die Bemühungen, allgemeine Literarität zu erreichen, sind seit 1945 eng mit der UNESCO verknüpft. Die UNESCO erklärte unmittelbar nach dem Ende des

¹ Die Begriffe Analphabetismus/Illiterarität und daraus abgeleitete Begriffe werden in Anlehnung an Gessinger synonym verwendet. In deutschsprachigen Enzyklopädien wird der Begriff Analphabetismus erst seit Ende des 19. Jahrhunderts erwähnt; die Herkunft wird abgeleitet aus dem griechischen »alphabetos« oder dem lateinischen »littera« (vgl. Gessinger, S.1479). In der gängigen Literatur werden die Begriffe oft unvermittelt eingesetzt, z.T. werden die Begriffe Analphabetismus/Illiterarität oder auch Literarität und Literalität im Wechsel benutzt. Angesichts der Unklarheit in der Verwendung der Begriffe werde ich unter Hinweis auf die Notwendigkeit eines Diskurses hierüber diese Uneindeutigkeit zur Analyse des Gegenstandsbereiches übernehmen.

² In der Regel wird mit Analphabetismus ein Mangel identifiziert, obgleich in der internationalen Diskussion, besonders im Kontext der UNESCO, der Trend dahin geht, die Perspektive des Defizitansatzes zu verlassen.

Zweiten Weltkriegs den »Kampf gegen den Analphabetismus« zu einem Hauptthema (vgl. Kamper, S.573).

Der weithin anerkannten UNESCO-Definition folgend gilt eine Person dann als *illiterat*, wenn sie nicht in der Lage ist, selbst einfache Bemerkungen über ihr Alltagsleben verstehend zu lesen oder zu schreiben (vgl. Lenhart/Maier, S.482). Häufig wird Analphabetismus gleichgesetzt mit dem Fehlen der Lese- und Schreibfähigkeit; nach der UNESCO-Definition gehört das Rechnen ebenfalls zu den sog. Kulturtechniken. Die Berücksichtigung des Rechnens als zur Literalität notwendiger Fähigkeiten ist zurückzuführen auf den weiter gefassten Begriff »Literacy« im englischsprachigen Raum.

Vielzitiert ist in der deutschsprachigen Literatur folgende Definition von Drecolli: „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecolli 1981, S.31; zit. n. Nuissl, S.551). Damit wird bereits eine Variante von Analphabetismus angesprochen: der funktionale Analphabetismus; die verschiedenen Begrifflichkeiten werden im folgenden kurz erläutert. *Primäre Analphabeten* hatten in ihrer Kindheit und Jugend, i.d.R. bedingt durch wenig ausgebaute Schulsysteme, nicht die Möglichkeit, die Lese- und Schreibfähigkeit zu erlernen; z.T. wird hierbei auch von natürlichem Analphabetismus gesprochen (vgl. Bundesverband Alphabetisierung). Dies ist häufig der Fall in Entwicklungsländern. Die Industrieländer sind eher mit dem Problem des sekundären Analphabetismus befasst. Bedingt durch Immigranten, die weder im Herkunftsland Lesen und Schreiben gelernt haben noch die Sprache des Aufnahmelandes beherrschen sind jedoch auch die Industrienationen zunehmend mit dem primären Analphabetismus konfrontiert (vgl. DIE 1996, S.6). Von *sekundärem Analphabetismus* wird dann gesprochen, wenn die am Ende der Schulzeit vorhandene rudimentäre Beherrschung der Schreib- und Lesefähigkeit im Laufe der Zeit verlernt wurde (vgl. Kamper, S.577). Mit dem Verlernen der Kenntnisse und Fähigkeiten fällt die Person schließlich hinter den gesellschaftlich bestimmten Mindeststandard zurück. Fälschlicherweise werden z.T. die Begriffe »sekundärer Analphabetismus« und »funktionaler Analphabetismus« synonym verwendet; der sekundäre Analphabetismus gilt jedoch als ein spezieller Fall von funktionalem Analphabetismus (vgl. Hubertus 1995, S.251). In den sog. Entwicklungsländern gibt es ebenfalls sekundäre Analphabeten. Oftmals gehen die erworbenen Kenntnisse durch mangelnde Anwendung und Übung wieder verloren. Dies besonders, wenn keine Notwendigkeit der Anwendung besteht. Hieran wird die Einbindung von Literalität in den soziokulturellen Kontext deutlich.

In den Industrieländern wird i.d.R. vom *funktionalen Analphabeten*³ ausgegangen. Bei den funktionalen Analphabeten sind verschiedene Kenntnisstufen der Lese-,

³ Funktional meint, daß die Personen zwar über eine gewisse Buchstabenkenntnis verfügen, diese aber nicht funktional einsetzen können (vgl. Tymister, S.1).

Schreib- und Rechenfähigkeit auszumachen. Es gibt kaum Erwachsene, die keine Buchstabenkenntnis aufweisen. Personen ohne jegliche Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse werden auch als *totale Analphabeten* bezeichnet. Entsprechend der *UNESCO Definition von 1978* ist ein *funktionaler Analphabet* eine Person, „die sich nicht beteiligen kann an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich ist und an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre weitere Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft“ (zit. n. Hubertus 1995, S.251f.).

Die Einführung des Begriffs »funktionaler Analphabetismus« ist in der Mitte des 20. Jahrhunderts verortet. Bereits im Zweiten Weltkrieg fielen in den USA und Grossbritannien Rekruten auf, die nicht ausreichend lesen und schreiben konnten - trotz der Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht. Der Begriff war schon immer an Beschäftigungsfähigkeit und soziale Integration geknüpft (vgl. Kamper, S.575).

Der »Bundesverband Alphabetisierung« betont den relativen Charakter des Begriffs vom funktionalen Analphabetismus im historisch-gesellschaftlichen Bezug: „Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor“ (Bundesverband Alphabetisierung; Tröster 1996b, S.12). Die Vielfältigkeit und Relativität der Definitionen von Analphabetismus bzw. Alphabetisierung wird pointiert von Ursula Giere begründet: „Da es nicht eine Alphabetisierung, sondern viele Erscheinungsformen der Alphabetisierung oder viele Literalitäten gibt, kann es auch keine allgemeingültige Definition geben“ (Giere, S.873).

Die Relativität des Begriffs funktionaler Analphabetismus ist nachvollziehbar. Darüber hinaus ist es jedoch in der Diskussion um die zukünftige Ausgestaltung des Arbeitsbereichs Alphabetisierung/Grundbildung⁴ notwendig, eine klare Definition der jeweiligen Anforderungen zu bestimmen.

1.2. Problematisierung eines Tabuthemas

Analphabetismus ist ein Tabuthema: Es ist öffentlich kaum thematisiert und die Betroffenen treten aus Angst vor Diskriminierung häufig nicht aus ihrer Isolation heraus. Die Anstrengungen, den potentiellen Teil der Zielgruppe zu aktivieren, sind in Deutschland eher gering. Für die notwendige Öffentlichkeitsarbeit fehlt es an finanziellen Mitteln. Des weiteren wird eine starke Werbung für unverantwortlich gehalten, da einer größeren Nachfrage an Alphabetisierungskursen aufgrund

⁴ Aktuell werden die Begriffe Alphabetisierung und Grundbildung z.T. parallel, teils synonym verwendet (vgl. z.B. DIE 2000; Bundesverband Alphabetisierung e.V.).

mangelnder Ressourcen nicht mit einem adäquaten Kursangebot begegnet werden könnte (vgl. Kamper, S.578). Hubertus konstatiert: „Seit nunmehr 15 Jahren werden Alphabetisierungskurse in der Bundesrepublik Deutschland angeboten [...] man sollte annehmen, dass sich inzwischen der Arbeitsbereich konsolidiert hat; statt dessen lassen sich jedoch Stagnation und Rückschritte ausmachen, und bei den pädagogisch Tätigen ist vielfach Resignation auszumachen“ (Hubertus 1995, S.251). Handlungsbedarf besteht auch auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Bearbeitung; diese hat bisher nur in Ansätzen stattgefunden.⁵ In einer 1996 veröffentlichten Broschüre des DIE wird die bedrohliche Mittelreduzierung im Bereich der öffentlichen Weiterbildung angemahnt - betroffen sind demnach besonders die kostenintensiven Alphabetisierungsangebote, bei gleichzeitigem Hinweis auf die mangelnde Beachtung der Thematik Analphabetismus: „Leider ist weiterhin in der bildungspolitischen Fachöffentlichkeit die Neigung verbreitet, das Phänomen Analphabetismus zu verdrängen. Diese Verdrängungsleistung wird unter den Bedingungen der defizitären öffentlichen Haushalte anscheinend noch gesteigert. Übersehen wird dabei, dass die gesellschaftlichen Folgekosten viel höher sind“ (DIE 1996, S.5). Diese Missachtung wirkt sich negativ auf die Quantität und Qualität des Kursangebotes aus, ein differenziertes Kursangebot und die Qualifizierung des pädagogischen Personals gelten als zunehmend gefährdet (vgl. DIE 1996, S.8).

Die Bundesrepublik Deutschland ist trotz ihres hoch entwickelten und differenzierten Bildungssystems mit dem Problem des funktionalen Analphabetismus konfrontiert. Die Problematik rückte in den siebziger Jahren in das Interesse der Öffentlichkeit und die Erwachsenenbildung entdeckte Alphabetisierung als Praxisfeld. Die erste Konferenz zum Thema Analphabetismus fand unter dem Titel »Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen - eine Herausforderung für Weiterbildung und Forschung« 1980 in Bremen statt. Hier wurde erstmals von einer Größenordnung von bis zu drei Millionen Analphabeten gesprochen (vgl. Huck, S. 13; vgl. DIE 1996, S.7).

Für die alten Bundesländer wird entsprechend einer Schätzung der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) regelmäßig ein Anteil von ca. 0,75 - 3% Illiterater an der Gesamtbevölkerung angenommen.⁶ Das sind zwischen 500.000 und 3 Millionen

⁵ Wenn wissenschaftliche Ausarbeitungen vorliegen, dann sind es oft Diplomarbeiten oder Dissertationen von (ehemaligen) Kursleiterinnen, begünstigt durch den Vertrauensvorsprung, den diese sowohl bei den Teilnehmern als auch bei dem Bildungsträger genießen.

⁶ Es wird kritisch eingewendet, dass die Zahl von drei oder auch vier Millionen Analphabeten zwar immer wieder genannt wird, die Grundlage dafür jedoch fragwürdig erscheint; die Zahl - so Lehmann - stütze sich auf eine einzige und von den Verantwortlichen der UNESCO inzwischen zurückgezogene Schätzung aus 1981. Hierin wurde von 0,5 bis 3% Analphabeten ausgegangen. In diesem Zusammenhang wird auch die „für den Kontext von Industriestaaten theoretisch unhaltbare und praktisch nutzlose Zweiteilung der Bevölkerung in Alphabetisierte als Normalfall und Analphabeten als behandlungsbedürftige Minderheit“ kritisiert (vgl. Lehmann, S.74f.). Hubertus weist auf die Diskrepanz von prozentualen und absoluten Zahlen hin: Ausgehend von 49.624.794 Deutschen über 15 Jahre per 31.12.1991 ergeben 0,75 % 372.186 Personen und 3% ergeben 1.488.744 Personen (vgl. Hubertus 1998, S.83). Hierzu ist anzumerken, dass ebenso die zugewanderten Personen zu berücksichtigen wären.

der Bundesbürger über 15 Jahre (vgl. Huck, S.9). Auf der gleichen ungesicherten Grundlage, unter Hinzuziehung weiterer Faktoren wie Schülerzahlen, konkret Abgänger aus unteren Klassen und Sonderschüler, wird für die neuen Bundesländer ein Anteil von 2% angenommen (vgl. Huck, S.32). Es gibt keine Erhebung über die Zahl der totalen oder funktionalen Analphabeten in Deutschland. Die Rate kann nur geschätzt werden und es wird davon ausgegangen, dass sie real weit höher liegt (vgl. Kamper, S.576ff.). Letztlich kann nur die Zahl der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen als zuverlässige Größe betrachtet werden. Über diejenigen illiteraten Personen, die nicht an Alphabetisierungskursen teilnehmen, können nur Vermutungen angestellt werden, u.a. unter Bezugnahme von bei Kursteilnehmern erfassten Daten und Merkmalen oder es wird sich auf die Bezugsgröße »Jugendliche ohne Schulabschluss« gestützt; jährlich verlassen ca. 80.000 Jugendliche die Schule ohne einen Hauptschulabschluß und es ist davon auszugehen, dass ein Grossteil erhebliche Defizite in den Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten aufweist (vgl. DIE 04.02.00; vgl. Kamper, S.576).

In verschiedenen europäischen Ländern wird ein Zusammenhang zwischen dem Anstieg der Arbeitslosigkeit in den achtziger Jahren und der wachsenden Nachfrage nach Alphabetisierungsmaßnahmen konstatiert. Funktional Illiterate sind stärker von Arbeitslosigkeit betroffen und bedroht. Auf einem zunehmend restriktiveren Arbeitsmarkt gibt es bedingt durch gestiegene Einstellungs voraussetzungen und den Abbau von Einfachstarbeitsplätzen kaum noch Arbeitsplätze, die von funktionalen Analphabeten ausgefüllt werden können.⁷ Während die Alphabetisierungsanforderungen steigen - eine minimale Medienkompetenz z.B. wird zunehmend bedeutender - wird davon ausgegangen, daß ca. 20% der Erwachsenen den Entwicklungen der Informations- und Kommunikationsgesellschaft nicht gewachsen sind und am Fuße der Chancen-, Wohlstands- und Bildungspyramide verbleiben werden (vgl. Tröster 1996b, S.11f). Ohne die wesentliche Bedeutung der am Arbeitsmarkt orientierten beruflichen Qualifikationen und damit das Verwertungsinteresse der Fertigkeiten und Fähigkeiten für den Nutzen am Arbeitsmarkt zu verkennen, sind doch weitere Perspektiven möglich. Ausgehend von dem allgemein hin definierten Anspruch der Entfaltung der Persönlichkeit individuell und in der Gesellschaft ist der Mensch als ein in komplexen Beziehungen stehendes Subjekt zu betrachten. Die Konzentration auf die Arbeitsmarktqualifikation führt zu einer verengten Sichtweise. Mit Grundbildung sind verschiedene Lebensbereiche und -phasen angesprochen. Hierauf geht z.B. die während der UNESCO-Weltkonferenz CONFINTEA 1997 in Hamburg formulierte »Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter« ein: „Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten.

⁷ Die von der Wirtschaft erwarteten grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten sind in den »Empfehlungen für Schulen und Betriebe« des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln nachzulesen (vgl. DIE 04.02.00).

Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft als Ganzes. Es ist wichtig, dass die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechts schaffen [...] Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter ist eines der wichtigsten Mittel, um Kreativität und Produktivität im weitesten Sinne erheblich zu verstärken, und dies wiederum ist unverzichtbar, wenn wir die komplexen, miteinander in Wechselbeziehung stehenden Probleme einer Welt lösen wollen, die einem immer rascheren Wandel, zunehmend Komplexität und einem wachsenden Risiko ausgesetzt ist“ (CONFINTEA, S.4).

In dem 1989 von der 25. Generalkonferenz der UNESCO beschlossenen Aktionsplan »Alphabetisierung 1990-2000« wurde als Ziel die drastische Reduzierung des Analphabetismus in den Entwicklungsländern und die völlige Überwindung des funktionalen Analphabetismus in den Industrieländern formuliert.⁸ Demgegenüber steht die Negativentwicklung im Bereich Alphabetisierung, besonders die Kürzung der finanziellen Mittel und in der Folge die Einschränkung des Kursangebotes. Diese steht im Gegensatz zu den steigenden Anforderungen und der daraus abzuleitenden höheren Quote an Personen, die diese Anforderungen nicht erfüllen. Zwischen in 1987 und 1994 durchgeführten bundesweiten Erhebungen (alte Länder) ist die Negativentwicklung abzulesen: Während es in 1987 noch 308 Einrichtungen mit 1063 Kursen und 8.243 Teilnehmern gab, waren es in 1994 nur noch 163 Einrichtungen mit 948 durchgeführten Kursen und 7.247 Teilnehmern.⁹ Im Grußwort der 1993 durchgeführten Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll »Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung« heißt es: „Sie werden verstehen, daß nach zehn Jahren die Förderungsmöglichkeiten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft für diesen Bereich weitgehend erschöpft sind. Wir haben den Wagen kräftig angeschoben, jetzt muss er aus eigener Kraft weiterfahren. Allerdings wird der Bund - um im Bild zu bleiben - auch in Zukunft mit einem Reservekanister bereitstehen“ (Ortleb, S.8). Es ist zu hinterfragen, wie Alphabetisierungsmaßnahmen angemessen finanziert werden können ohne staatliche Unterstützung. Wer hat ein Interesse an der Alphabetisierung bildungsbenachteiligter Erwachsener, d.h. wer ist bereit, zur finanziellen Ausstattung des Kursangebotes beizutragen? Illiterate kommen oft aus sozial bzw. finanziell schwächer gestellten Schichten und sind auf kostengünstige Angebote angewiesen, im Idealfall die volle Kostenübernahme.

⁸ Die 1990 in Jomtien durchgeführte Konferenz »Education for all« (EFA) gilt als erster Schritt zur Realisierung (vgl. Huck, S.11).

⁹ Die Fragebögen wurden verschickt an Volkshochschulen, Erwachsenenbildungsträger und Justizvollzugsanstalten. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass die Rücklaufquote in 1994 niedriger und der Fragebogen umfangreicher war (vgl. Tröster 1996a, S.15ff). Zu den Untersuchungsergebnissen siehe Weishaupt 1996. Auf diese Negativentwicklung machten in persönlichen Gesprächen ebenfalls Ursula Giere, UNESCO-Institut Hamburg und Almut Schladebach, VHS Hamburg aufmerksam. Fr. Schladebach wies darauf hin, daß inzwischen verschiedene Hamburger Institutionen ihr Angebot an Alpha-Kursen einstellen mussten.

Mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse werden nicht als individuell verschuldet, sondern als ein gesellschaftliches und folglich bildungspolitisches Problem betrachtet (vgl. DIE, 2000). Es wird davon ausgegangen, daß verschiedene Faktoren als auslösendes Moment zusammentreffen. Als Ursachen für funktionalen Analphabetismus werden in den neunziger Jahren in der internationalen Forschung drei ineinander greifenden Bereiche unterschieden:

- (1) kulturelle und soziale Faktoren,
- (2) schulische Faktoren und
- (3) individuelle Faktoren (vgl. Huck, S. 21)

Die Gewichtung der Anteile ist individuell verschieden. Wesentlich ist die Annahme, daß die Ursache nicht allein dem Individuum zuzuschreiben ist. Analphabetismus wird mitverursacht durch schulische Bedingungen und die jeweiligen Lebensumstände. Prävention und Bekämpfung von Analphabetismus wird von verschiedenen Akteuren als bildungspolitische und gesellschaftliche Herausforderung angemahnt (vgl. Stark 1994, S.7). Der Sachstandsbericht der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum Thema funktionaler Analphabetismus in Deutschland stellt 1991 in seiner Schlußbemerkung fest: „Bei der Berechnung von Kosten für Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogramme sollte nicht nur betriebswirtschaftlich, sondern auch volkswirtschaftlich gedacht werden. Analphabetismus stellt ein gesamtgesellschaftliches Problem mit Folgekosten im Sozial- und Verwaltungsbereich sowie im Arbeitsmarktzusammenhang dar“ (Huck, S.37). Einerseits wird sich dazu bekannt, daß Analphabetismus ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellt, andererseits bleibt die notwendige Unterstützung des Arbeitsbereichs aus. Wie kann eine stärkere Verantwortungsübernahme der beteiligten Akteure erreicht werden?

Es ist anzunehmen, daß zuverlässige Zahlen und Sachstandsbestimmungen zu einer verstärkten Beachtung der Problematik durch die Bildungspolitik führen würden. Abgesehen von der in der Sache liegenden Schwierigkeit einer Erhebung des Anteils funktionaler Analphabeten wäre es hierfür grundsätzlich erforderlich, die Grenze zwischen funktionalem Analphabetismus und dem funktional »Alphabetisiert-Sein«¹⁰ zu definieren (vgl. Hubertus 1995, S.253). Hierbei ist zu hinterfragen, ob es sinnvoll ist, an der bestehenden Dichotomie festzuhalten. Zum Bestehen in der derzeitigen Gesellschaft sind zunehmend vielfältige und komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. Es wird nicht mehr nur von Alphabetisierung, sondern auch von Grundbildung gesprochen, wobei eine eindeutige Klärung bzw. Abgrenzung der Begrifflichkeiten nicht nachzuvollziehen ist. Wenn perspektivisch davon auszugehen ist, daß die Zielgruppe funktionaler Analphabeten bzw. illiterater Menschen einhergehend mit steigender gesellschaftlicher und privater Anforderungen wächst,

¹⁰ Dieser zur Beschreibung eines Zustandes kreierte Begriff wird auch vom UIP eingesetzt (vgl. UIP: Das UNESCO-Institut für Pädagogik, S.7).

und die Bedürfnisse über das Lesen- und Schreibenlernen hinausgehen auf einen weiteren Begriff von Erwachsenen-Grundbildung oder »Lernen lernen«, ist die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft aufgefordert, sich verstärkt an einer Bearbeitung der Problematik zu beteiligen (vgl. Kamper, S.579).

Wünschenswert ist die grundsätzliche Auseinandersetzung über den Sachverhalt von Illiteratheit bzw. Literarität. Erst wenn Ausgangslage und Zielvorstellungen geklärt sind, kann ein zielgruppengerechtes Kursangebot etabliert werden. Hierzu ist die Beachtung der bisherigen Orientierungen und Konzepte hilfreich. Mit dem folgenden Kapitel werden die Definitionen mit wechselnden Konzepten und Zielsetzungen in der Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit verbunden. Diese Rückschau ist für die allgemeine Einordnung des behandelten Themas wichtig; besonders, weil die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland wie auch in anderen Industrieländern angebunden ist an die Entwicklung von Ansätzen und Konzepten weltweit.

2. Historische Betrachtung der internationalen Alphabetisierungsbemühungen

Trotz durchaus erfolgreicher Maßnahmen vergrößerte sich, einhergehend mit der Zunahme der Weltbevölkerung, der Anteil der Illiteraten; zwar ist der Anteil der Analphabeten an der über 15-jährigen Bevölkerung von 54% im Jahr 1970 auf 38% in 1985 gesunken; die absolute Zahl an Analphabeten ist jedoch um 42 Mio. auf 869 Mio. in 1985, gegenüber 827 Mio. im Jahr 1970, angestiegen (vgl. Hubertus 1995, S.250).

Zwischen 1985 und 2000 sollte die Analphabetenquote weltweit bei den über 15-jährigen von 30% auf 22% sinken: Speziell in den Entwicklungsländern wurde ein Absinken der Quote von 39,4% auf 28% prognostiziert.¹¹ Jedoch steigen in Dritte-Welt-Ländern die absoluten Zahlen weiter an. Am stärksten betroffen vom Analphabetismus sind hier ältere Menschen und Mädchen und Frauen; in einigen Ländern machen Mädchen und Frauen einen Anteil von bis zu 80% der illiteraten Personen aus (vgl. Lenhart/Maier, S.482). In einer aktuellen UNESCO-Statistik wird die weltweite Illiteratheitsrate für das Jahr 2000 auf 20,6% geschätzt, davon sind 14,7% Männer und 26,4% Frauen; in ganzen Zahlen sind das insgesamt 876 Mio. Vergleicht man die absoluten Zahlen der Analphabeten weltweit der Jahre 2000: 876 Mio. mit 1990: 882 Mio. und 1980: 880 Mio., relativiert sich die prozentual rückläufige Zahl von 20,6% in 2000, 24,8% in 1990 und 30,6% in 1980 (vgl. UNESCO: unescostat).

¹¹ Hierzu werden in zwei Quellen unterschiedliche Daten geliefert; während Hubertus für 1985 einen prozentualen Anteil von 38% angibt, gehen Lenhart/Maier von 30% aus.

Die Mehrzahl der illiteraten Menschen lebt in der Dritten Welt, jedoch sind auch die Industrieländer - wenn auch in weitaus kleinerem Umfang - mit dem Problem konfrontiert. Nachdem in den europäischen Industriestaaten für lange Zeit davon ausgegangen wurde, daß mit der allgemeinen Schulpflicht die einheimische Bevölkerung durchgängig literat sei und das Problem des Analphabetismus der Vergangenheit angehöre, wurde der Analphabetismus in den siebziger Jahren »wiederentdeckt«. In westlichen Industrienationen, zuerst besonders in den USA, Grossbritannien und den Niederlanden, dann auch in der alten Bundesrepublik, wurde zunehmend die Problematik erwachsener Analphabeten unter der einheimischen Bevölkerung thematisiert (vgl. Kamper, S.574).

Die historische Betrachtung der Alphabetisierungsbemühungen ist nur im internationalen Kontext schlüssig nachvollziehbar. Hierbei werden nach Lenhart/Maier fünf Phasen unterschieden, festgemacht jeweils an großen Konferenzen (vgl. Lenhart/Maier, S.484-492). Die Phasen werden hier nur kurz in ihren wesentlichen Charakteristika geschildert, um die Hauptrichtungen der Alphabetisierungsarbeit aufzuzeigen. Daneben gab es immer auch andere Entwicklungen; so wurden z.B. in den achtziger Jahren nicht nur Massenkampagnen durchgeführt, es existierten auch viele kleine Projekte.

2.1 Phasen der Alphabetisierungsarbeit

2.1.1 Fundamental Education (1945 - 1964)

Die erste internationale Weltkonferenz der UNESCO über Erwachsenenbildung fand 1949 in Helsingor (Elsinor) statt. Bedingt durch die Dominanz an Teilnehmern aus Industriestaaten waren die Themen konzentriert auf die Erwachsenenbildung in Europa. Die 1948 verkündete »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« forderte u.a. die Selbstbestimmung des Menschen und die zu der Zeit einzig mit Analphabetismus assoziierten Entwicklungsländer übernahmen diese Forderung als Anspruch der durchzuführenden Bildungsmaßnahmen (vgl. Lenhart/Maier, S. 484).

Das Konzept der »fundamental education« betrachtet Alphabetisierung als ersten Schritt zur selbständigen Entwicklung der Bürger und ihrer Gemeinde. Alphabetisierung wird hier als Teil eines Prozesses verstanden. Unter fundamentaler oder Basisbildung werden minimale Fähigkeiten in Sprechen, Zuhören, Denken, Lesen, Schreiben und Rechnen verstanden (vgl. Kamper, S.573). Die Inhalte orientieren sich primär an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer. Es wird davon ausgegangen, daß die Menschen erst dann Lesen und Schreiben lernen, wenn sie es selbst für notwendig erachten. Zu den sich daraus ergebenden Alphabetisierungsbemühungen wurde kritisch angemerkt, daß die für die Umsetzung dieser Formel notwendigen Reformen in den Schulen nicht stattfanden und die Erwachsenenbildung, wenn sie nicht ganz vernachlässigt wurde, so praktisch

gestaltet wurde, dass die Ernsthaftigkeit des Vorhabens der Alphabetisierung der erwachsenen Bevölkerung angezweifelt werden mußte (vgl. Lenhart/Maier, S.484f.). Im weiteren Verlauf wurde die Unterscheidung zwischen »minimum standards of literacy« und »functional literacy« eingeführt. Nach dem damaligen Konzept der »functional literacy« galt eine Person dann als literat, wenn sie über das Wissen und die Fertigkeiten im Lesen und Schreiben¹² - bevorzugt in der jeweiligen Muttersprache zu erwerben - verfügte, die sie dazu befähigten, sich an den Aktivitäten zu beteiligen, die in der entsprechenden Kultur oder Gruppe als normal angenommen wurden. Im Widerspruch dazu steht die damals weit verbreitete Sichtweise, eine bestimmte Anzahl von Schuljahren als Kriterium für die Bestimmung von funktionaler Literarität bzw. funktionalem Analphabetismus anzusetzen (vgl. Kamper, S.573). Es wurde kritisch darauf hingewiesen, daß in einer Umgebung, in der die Schreiblesefähigkeit nicht zur Bewältigung der Alltagssituation benötigt wird, diese schnell wieder verlernt wird. Über Inhalte, Dauer, Methode und Evaluierung der Alphabetisierungsmaßnahmen fand eine kontroverse Diskussion statt; u.a. wurde die Orientierung an dem in der Schule erlangtem Wissen vertreten. Problematisch an dieser Orientierung an erfolgsversprechenden Schulsystemen industrialisierter Länder waren u.a. die damit verbundenen immensen Kosten bei gleichzeitig geringer Akzeptanz dieser Orientierung bei vielen Adressaten (vgl. Kamper, S.573).

2.1.2 »Functional literacy« vs. »Bewußtseinsbildung« (1965 - 1974)

Die bisherigen Programme wurden als wenig erfolgreich beurteilt, woraufhin die UNESCO sich 1964 entschloss, das »Experimental World Literacy Programme« (EWLP) zu initiieren. Erwartet wurde ein großer Nutzen durch die Alphabetisierung für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung. Man versprach sich viel davon, die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen auch in Verbindung mit beruflichen Fertigkeiten zu vermitteln (vgl. Lenhart/Maier). Das Konzept »functional literacy« knüpfte unter den Bedingungen nach-kolonialer Gesellschaften die Funktionalität von Literarität eng an die Vermittlung wirtschaftlicher und technischer Kenntnisse und Fähigkeiten, womit auch die Zielgruppe auf ausgewählte Gruppen illiterater Erwachsener in entsprechenden Entwicklungsprojekten reduziert wurde (vgl. Kamper, S.573).

Die 1965 in Teheran abgehaltene Weltkonferenz der Erziehungsminister stand unter dem Motto »Ausrottung des Analphabetismus«. Hier wurde diskutiert, ob sich zukünftig an einem kulturellen Ansatz oder einer verstärkt arbeitsorientierten Alphabetisierung zu orientieren sei. Bholá wendet zum letztgenannten kritisch ein: „The approach turned out to be no more than the professionalization of labour in the interests of industrialization processes. Ideologically, it was clearly regressive“

¹² Das Rechnen gehörte im Gegensatz zur heutigen Definition noch nicht dazu.

(Bhola, H.S, zit. n. Lenhart/Maier, S.486). Kritisiert wird die diesem Konzept zugrunde liegende Idee von Entwicklung, wobei kulturelle und soziale Bezüge weitgehend ausgeschaltet wurden und das Hauptaugenmerk auf wirtschaftliches Wachstum und Modernisierung gerichtet war. Das UNESCO-Alphabetisierungsprogramm ließ zwar den relativen Anteil der Analphabeten sinken; die absolute Zahl stieg jedoch weiter an. Es zeigte sich, daß die von internationalen Organisationen durchgeführten Alphabetisierungsmaßnahmen nur dann erfolgreich sein können, wenn die politischen und sozialen Bedingungen des jeweiligen Landes berücksichtigt werden (vgl. Lenhart/Maier, S.486).

Als Alternative zu dem funktionsorientierten Konzept des EWLP hatte sich in den sechziger Jahren das von *Paulo Freire* vertretene Alphabetisierungskonzept der »Bewußtseinsbildung« etabliert. In Paulo Freires Konzept der emanzipatorischen Alphabetisierung werden kritische Vorstellungen zur Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen vorgelegt. In seinem ursprünglich in Brasilien entwickelten Konzept orientiert er seine Arbeit an dem Bevölkerungsteil, der unterdrückt wird, seines Selbstwertgefühls beraubt wurde und als domestiziert beschrieben wird (vgl. Freire 1998, S.25-29). Sein Ansatz fand in modifizierter Form Anwendung in anderen Ländern, besonders in Lateinamerika. Der Begriff Bewußtseinsbildung ist die deutsche Übersetzung des ursprünglich von Freire benutzten Begriffs »conscientização«. Conscientização steht für die Entwicklung eines erwachenden kritischen Bewußtseins. Hierzu bedurfte es eines aktiven, dialogischen Erziehungsprogramms, orientiert an sozialer und politischer Verantwortung und dabei „der Gefahr der Vermassung entgegenzutreten“ (Freire 1974, S.25). Freires Pädagogik der »Conscientização« basiert auf im philosophisch-anthropologischen Kontext ausgeführten Annahmen über ein Bild vom Menschen, zusammenzufassen nach sechs Kriterien:

- Der Mensch - ein existierendes Wesen
- Der Mensch - ein historisches Wesen
- Der Mensch - ein kreatives Wesen
- Der Mensch - ein dialogisches Wesen
- Der Mensch - ein Wesen in Grenzsituationen existierend
- Der Mensch - ein transitives Wesen (vgl. Mann, S.100f.)

Für Freire sind die Menschen dann in den ihnen eigenen Bereich der Geschichte und Kultur eingetreten, wenn sie sich Erfahrungen aneignen, wenn sie schaffen und neu erschaffen, sich in ihren Kontext integrieren und auf Herausforderungen reagieren, wenn sie objektivieren, unterscheiden und transzendieren. Dabei ist die integrierte Person *Subjekt* im Gegensatz zur angepaßten Person, die als *Objekt* bezeichnet wird (vgl. Freire 1974, S.10f. Aufgrund dieser Überlegungen kam ein mechanistisches Alphabetisierungsprogramm nicht in Frage; leitend war die Frage, „wie man lesen lernt und zugleich das Bewusstsein entwickelt“ (Freire 1974, S.48).

Freire definiert die Alphabetisierung als einen kritischen und aktiven Prozess, der es dem Menschen ermöglicht, seine Resignation zu überwinden. In der Praxis sind Aktion und Reflexion zwei wesentliche Elemente: Aktion ohne Reflexion führe zu blindem Aktionismus und Reflexion ohne Aktion zu bloßem Verbalismus. Das »Bankiers-Konzept« soll durch die problemformulierende Methode ersetzt werden (vgl. Freire 1998, S.57-70). Das Konzept der problemformulierenden Methode ist gekennzeichnet durch Dialog und Partizipation. Die Lernenden werden hier aktiv in den Lernprozess einbezogen. Durch Diskussionen, Kritik und die Auflösung des Widerspruchs von Lehrer und Schüler wird die Beteiligung des Einzelnen gefördert. Erziehung ist hier ein schöpferischer Akt, der an die konkrete Lebenssituation der Lernenden anknüpft. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu erkennen, kritisch zu hinterfragen, um sie dann aktiv um- bzw. mitzugestalten. Die problemformulierende Methode ist in drei Phasen unterteilt:

- 1) Das Lernmaterial erarbeiten Teilnehmer und Koordinator gemeinsam auf der Grundlage der konkreten Lebenssituation und der jeweils lebensbestimmenden Umstände, des Lebensstils und der lokalen Sprache.
- 2) Das gesammelte Material wird auf ausgewählte Themen, sog. Kernprobleme, reduziert. Diese werden kodiert zum Unterrichtsthema. Hierbei werden sowohl linguistische als auch curriculare Kriterien berücksichtigt.
- 3) Im Unterricht soll das Material von den Teilnehmern decodiert werden. Der Lernprozess wird didaktisch unterstützt durch z.B. Bilder, Plakate, Rollenspiele und Diskussionen (vgl. Lenhart/Maier, S.487)

Kritisiert wird an Freires Ansatz, dass seine Aussagen über Ziele der Befreiung und Bewußtseinsbildung vage und ungenau seien. Der Lernprozeß sei leicht manipulierbar, da die Ziele nicht klar vorgegeben sind. Kritisch wird auch die gesellschaftliche Festschreibung des Konzeptes »Unterdrücker - Unterdrückte« betrachtet, da hiermit politische Wertungen vorausgesetzt werden, die außerdem nicht in allen konkreten gesellschaftlichen Kontexten anzunehmen seien. Schwierig sei auch die Übertragung in andere Entwicklungsländer, da die Organisation und die Durchführung zu aufwendig sei. Des weiteren wird das Fehlen nötiger Richtlinien für die Umsetzung in großangelegten Projekten bemängelt; es würden keine Kriterien für die Evaluierung der Programme angeboten. Der geäußerten Kritik ist die Offenheit der Freire'schen Konzeption entgegenzusetzen, die sich nicht in eine bestimmte Kategorie einordnen lässt, sondern vielmehr gerade durch Offenheit und Flexibilität besticht. Freires erkenntnis- und methodentheoretische Bezüge sind vielfältig. Sein Eklektizismus bietet einerseits Offenheit für unterschiedliche, aber gleichfalls widersprüchliche Interpretationen und Anwendungen, wenn er sich gleichsam auf den christlichen Existenzialismus Marceles, den ideologischen Humanismus des frühen Marx und zunehmend auf den historischen Materialismus als Interpretationsmodell für die gesellschaftliche Realität bezieht (vgl.

Bendit/Heimbucher 1977, S.34, S.70f.). In der Gesamtschau ist festzustellen, daß entgegen aktueller Orientierungen in der Alphabetisierungsarbeit Freire eher auf Transformation als auf Anpassung abzielt.

Der emanzipatorische Ansatz von Paulo Freire wurde von der deutschen Alphabetisierungsarbeit aufgegriffen und findet sich auch heute noch in den Ausführungen verschiedener Autoren: „Die Kompetenz des Lesens und Schreibens ist in unseren Kulturen der Schriftlichkeit so elementar, daß sie sich auch als Metapher für andere Vorgänge der kulturellen Teilhabe und der Selbstwirksamkeit (bzw. des Getrennt- und Ausgeschlossenseins und des Nichtvermögens) eignet. Im Amerikanischen ist diese Metapher des öfteren zur Bezeichnung der politischen Kompetenz und eines entsprechenden Kulturzustandes (bzw. zur Charakteristik des Fehlens eines elementaren Vermögens zu wirkungsvoller Orientierung im Raum der politischen Kultur) verwendet worden - political literacy als politisch-kulturelles Basisvermögen der Bürger und political illiteracy als das Fehlen dieses Vermögens bzw. das davon Ausgeschlossensein“ (Friedenthal-Haase, M. zit. n. Tröster 1996b, S.13). Die Beherrschung der Schriftsprache ist demnach mehr als die Beherrschung einer Technik, es seien damit immer auch politische und psychische Elementarbildung angesprochen. Der emanzipatorische Aspekt, d.h. die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess, wurde in der Alphabetisierungsarbeit von Beginn stark berücksichtigt; parallel zum Erwerb der Schriftsprachkompetenz galt es, ein positives Selbstbild aufzubauen (vgl. Tröster 1996b, S.13).

In der aktuellen Literatur wird zwar auf den emanzipatorischen Aspekt hingewiesen, jedoch überwiegen insgesamt einseitig funktionale Aspekte, besonders auf die Bewältigung des Berufslebens oder des Alltags bezogen. Die Bedeutung dieser Funktionalität ist wohl anzuerkennen; es soll jedoch daran erinnert werden, was Freire zum Grundsatz seiner pädagogischen Theorie machte: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument zu seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung“ (Freire 1973, S.13). Ohne in die Kategorien »Unterdrücker« und »Unterdrückte« zurückzukehren, ist der Freire'sche Ansatz auch heute noch eine wesentliche Grundlage, auf die zurückzugreifen es sich lohnt. Dazu ist es hilfreich und notwendig, seine reiche Konzeption in heutige Strukturen zu übertragen und neuere Forschungen zu berücksichtigen, um Freire nicht nur zu erwähnen, sondern aufzugreifen. Hier bietet sich ein Anschlusspunkt für weitere wissenschaftliche Arbeiten an. Vielleicht ist in dem in dieser Arbeit vorgestellten Kontext eine Verbindung mit dem Ansatz der Literalität als soziale Praxis in Anlehnung an Street möglich.¹³ Street verlangt für den kritischen Umgang mit Literalität, daß über die

¹³ Street selbst führt Freire als den einflussreichsten und einen radikalen Vertreter der Alphabetisierungsarbeit an. Unter Beachtung seiner Verdienste stellt Street dabei kritisch fest, daß bei Freires Konzeption in den Annahmen über Illiterate ein gewisses Maß an Ignoranz, Mangel an Selbstbewusstsein oder kritischem Bewusstsein bei den Illiteraten vermutet wird (vgl. Street 1995, S.20).

Vermittlung von Literalität als Technik hinaus ein Bewußtsein über die sozial und ideologisch beeinflusste Definition von Literalität in verschiedenen Verhaltens- und Anwendungssituationen vermittelt wird. Den Teilnehmern sollten die der Literalitäts-Praxis zugrunde liegenden Annahmen als Teil des Lernprozesses verdeutlicht werden, Street spricht sich für die Einführung eines „Critical Language Awareness and of Literacy as Critical Social Practice“ aus (Street 1995, S.6, S.105, S.141).

2.1.3 Alphabetisierung und sozialer Wandel (1975 – 1980)

Aus dem vom 3.-8. September 1975 in Persepolis (Iran) veranstalteten internationalen Symposium zur Alphabetisierung ging die »Declaration of Persepolis« hervor. Der damit vertretene Alphabetisierungsansatz unterscheidet sich von vorherigen Ansätzen dadurch, daß Alphabetisierung jetzt wesentlich weiter gefasst wird. Über die bisherigen Vorstellungen des Lesens- und Schreibenlernes hinaus wurde eine ganzheitliche gesellschaftliche Entwicklung angestrebt. „It should open the way to a mastery of techniques and human relations. Literacy is not an end in itself. It is a fundamental human right“ (Bataille, L. zit.n. Lenhart/Maier, S.488). Ausgehend u.a. von der zunehmenden Kritik an den bisherigen Ansätzen zur Überwindung der sog. Unterentwicklung, der ungleichen Verteilung der Macht und des Kapitals, daneben beeinflusst durch die Ideen von Paulo Freire und der in den siebziger Jahren einsetzenden Diskussion über die Befriedigung der Grundbedürfnisse beschränkt sich die »Declaration of Persepolis« nicht funktional auf wirtschaftliche Entwicklung, sondern orientiert sich vielmehr an den Zielen der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation der Teilnehmenden (vgl. Lenhart/Maier, S.488f). Diese Wende wird als eine Rückkehr der UNESCO zu ihrer anfänglichen humanistischen Vorstellung gewertet (vgl. Kamper, S.573). Leitmotiv war die Annahme, daß auch das durch die Schriftsprachlichkeit vermittelte Bewußtsein über die persönliche Situation notwendige Voraussetzung für den sozialen Wandel ist. Alphabetisierung wird als politischer Akt betrachtet und verfolgt dabei die Durchsetzung der aktiven Partizipation der Teilnehmer an der Gesellschaft und an der Gestaltung politischer Institutionen. Bataille führt dazu aus: „Literacy is [...] inseparable from participation, which is at once purpose and its condition. The illiterate should not be object but the subject of the process whereby he becomes literate“ (Bataille, L. zit.n. Lenhart/Maier, S.489). Zur Realisierung dieses Anspruchs ist es notwendig, daß die Inhalte des Lehrangebots an die Umwelt und Kultur der Teilnehmer anknüpfen.

2.1.4 Der Kampagnenansatz (achtziger Jahre)

Eine weitere großangelegte Konferenz fand vom 4.-11.01.1982 unter Leitung der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung in Zusammenarbeit mit dem

International Council for Adult Education (ICAE) und der nichtstaatlichen indischen Bildungseinrichtung SEVA MANDIR in Udaipur/Indien statt. Das Thema der Konferenz lautete »Alphabetisierungskampagnen und ihre Auswirkungen auf den Entwicklungsprozeß«. Der weltweit verbreitete Analphabetismus wurde als Bedrohung für die langfristige wirtschaftliche und soziale Entwicklung empfunden. Als Ziel wurde die Ausrottung des Analphabetismus bis zum Jahr 2000 formuliert. Der Alphabetisierungsprozeß sollte einhergehen mit der Bekämpfung von Armut, Ungerechtigkeit und der Herstellung sozialer Gerechtigkeit. Als geeignete Maßnahme wurden Massenkampagnen erachtet, für deren Umsetzung leitende Kriterien definiert wurden. Alphabetisierungskampagnen sollten danach politische Priorität haben. Schließlich galt es, breite Bevölkerungsschichten zu mobilisieren. Die durchzuführenden Maßnahmen sollten den Aspekt der weiterführenden Grundbildung beachten und in ein umfassendes Konzept zur Entwicklung des Landes eingebunden sein. Damit war auch das Schulsystem des jeweiligen Landes angesprochen. Die Konferenz plädierte für den Ausbau des Schulsystems. Neben der formal zu erreichenden Qualifikation sollten die außerschulischen Abschlüsse anerkannt, d.h. den schulischen gleichgestellt werden. Auch methodisch-didaktische Aspekte wurde berücksichtigt. So wurde gefordert, den Teilnehmenden im Lernprozess Mitbestimmung einzuräumen. Des weiteren setzten sich die Konferenzteilnehmer dafür ein, den Unterricht in der Muttersprache durchzuführen. Allein diese in aller Kürze wiedergegebenen Aspekte spiegeln die Komplexität des empfohlenen Ansatzes wider. Die Konferenz bezog sich in ihren Formulierungen auf vorhergehende Konferenzen. Aus der 1965 in Teheran abgehaltenen Weltkonferenz wurde das Konzept der »functional literacy« aufgegriffen. Man versuchte eine Kombination mit den Inhalten der Konferenz in Persepolis. So betont die »Udaipur Literacy Declaration« - wie die stark von den Ideen Paulo Freires geprägte Declaration of Persepolis (1975) - u.a. die Bedeutung der Befreiung der Unterdrückten und die Bewußtseinsbildung. Im Gegensatz zur damaligen Konferenz stehen hier allerdings eher praktische Aspekte im Vordergrund, festzumachen an den Empfehlungen zur Methode, zur Durchführung und zur Evaluierung der Massenkampagnen. Zur Unterstützung des formulierten Zieles und auch als Zeichen internationaler Solidarität rief die Konferenz ein internationales Alphabetisierungsjahr aus. Bhola merkt 1983¹⁴ zu dieser neuen Konzeption von Alphabetisierung und Entwicklung kritisch an, daß - so bedeutsam der Zusammenhang von Alphabetisierung und Entwicklung auch sei - Alphabetisierung nicht automatisch die gewünschte Entwicklung mit sich bringt (vgl. Lenhart/Maier, S.490).

¹⁴ Es wird sich hier bezogen auf die folgende Veröffentlichung von H.S. Bhola: The promise of literacy: campaigns, programs and projects; report of the Internat. Seminar on Campaigning for Literacy, Udaipur, India, January 4-11, 1982. Baden-Baden 1983.

2.1.5 Das Konzept der Grundbildung (neunziger Jahre)

Waren die achtziger Jahre von Diversifizierung in den Ansätzen zur Alphabetisierung gekennzeichnet, wurde in den neunziger Jahren versucht, die Ansätze und Konzeptionen zusammenzubringen. Die im Internationalen Alphabetisierungsjahr 1990 in Jomtien/Thailand abgehaltene Weltbildungskonferenz »Education for All« (EFA) konzentrierte in diesem Sinne die Diskussion auf den Gedanken der »basic education«. Die von der UNESCO gemeinsam mit UNDP, UNICEF und Weltbank durchgeführte Regierungskonferenz gilt als Wendepunkt sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art; die Weltdeklaration formuliert einen erweiterten Begriff der Grundbildung (vgl. Hüfner, S.209). Damit waren entsprechend der bereits in den siebziger Jahren besonders von der International Labour Organization formulierten Grundbedürfnisstrategie grundlegende Lernbedürfnisse (basic education needs) angesprochen. Der Abschlußbericht der Weltbildungskonferenz definiert die Breite der basic learning needs: „...These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning“ (WCEFA, S.43). Der Abschlussbericht der Weltbildungskonferenz erhofft sich von der Grundbildung sowohl die individuelle Entwicklung als auch die Förderung der Gemeinschaft. Die grundlegenden Lernbedürfnisse umfassen nach der im Kontext des Internationalen Alphabetisierungsjahres 1990 formulierten Auffassung sowohl die wesentlichen Instrumente als auch den Inhalt des Lernens. Grundbildung soll zu mehr Toleranz gegenüber anderen kulturellen Einstellungen verhelfen, soziale Gerechtigkeit schaffen und zum Engagement für internationalen Frieden und Solidarität befähigen. Es drängt sich die Frage auf, ob diese Aufzählung an Erwartungen und Hoffnungen an Grundbildung nicht eine Überfrachtung darstellt. Kann Alphabetisierung bzw. Grundbildung all diese Probleme lösen bzw. die Zielerreichung ermöglichen?

Die Weltbildungskonferenz stimmt mit Bataille (s. Kapitel 2.1.3 Alphabetisierung und sozialer Wandel) überein, wenn es in der Deklaration heißt: „Basic education is more than an end in itself. It is the foundation for lifelong learning and human development in which countries may build, systematically, further levels and types of education and training“ (WCEFA, S.25). Zum Konzept der Grundbildung äußerten sich kritische Stimmen aus dependenztheoretischer Sicht dahingehend, dass die durch Härte und Ungleichheit geprägte politische und ökonomische Ordnung dessen ungeachtet aufrechterhalten bleibt (vgl. Lenhart/Maier, S.491). Diese die Außenverursachung von Unterentwicklung betonende Sichtweise konnte sich jedoch international nicht durchsetzen. Die Aktivitäten der Bildungseinrichtungen in der sog. Dritten Welt waren beeinträchtigt durch die von 1980 bis 1990 stark verschlechterte wirtschaftliche Situation. Die Auswirkungen trafen staatliche

Maßnahmen insgesamt ebenso wie Lehrer, die sich zur Sicherung ihrer Existenz eine Nebenbeschäftigung suchen mussten und Kinder, deren Eltern das Schulgeld nicht mehr zahlen konnten (vgl. Lenhart/Maier, S.491).

Seit Mitte der neunziger Jahre fallen Berichte und Studien auf, die zur Ausweitung der Alphabetisierungsprogramme - wobei Alphabetisierung im Zusammenhang mit wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit gesehen wird - breite Koalitionen unter Beteiligung von Politik, Wirtschaft und Gewerkschaften empfehlen (vgl. DIE 2000).

2.2 Der Wandel von Begriffen und Konzepten

Die anfängliche Formulierung von Elementar- oder Basisliterarität geht davon aus, daß Illiterarität in den Teilen der Welt bestehe, in denen es keine Schulpflicht und oft auch keine Schulen gibt; für Europa wurde angenommen, daß es aufgrund der Schulpflicht keine Illiterarität gibt.

Bereits 1946 wurde ein Recht auf Elementarliterarität (Beherrschung von Minimalkenntnissen) formuliert. Die Interessen und Wünsche der jeweiligen Gruppe sollten berücksichtigt werden. Dabei wurde davon ausgegangen, daß die Individuen nicht in der Lage sind, ihre Bedürfnisse selbst zu artikulieren, so daß dies vom Standpunkt der Lehrenden aus geschah. Diese Sichtweise wurde verschiedentlich kritisiert. (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.5f.). Häufig kritisiert wurde auch die in den sechziger Jahren eingeführte funktionelle Literarität. Diesem Ansatz wird vorgeworfen, sich zu sehr an der ökonomischen Zweckmäßigkeit zu orientieren. Das 1965 auf der Teheraner Weltkonferenz der Erziehungsminister initiierte EWLP sprach von »functional literacy« und die zu erwerbenden Fertigkeiten waren technische und arbeitsorientierte im Dienste ökonomischer Verwertungsinteressen. Entstanden war diese Idee von Funktionalität im Rahmen des durch expansive Wirtschaftszweige steigenden Bedarfs an Ressourcen. In diesem Zusammenhang wird von einem »Unterwerfungsakt« unter gegebene Wirtschaftsinteressen gesprochen. Die in den siebziger Jahren an diesem Konzept geäußerte Kritik verdankt sich einem wachsenden Selbstbewußtsein der Dritten Welt; nationale Unabhängigkeitsbewegungen in Asien und Afrika und die Befreiungspädagogik Lateinamerikas gaben Impulse zur angestrebten Richtungsänderung. Alphabetisierung sollte sich danach an den Bedürfnissen des Individuums, „nach Bewegungsraum in seinem Bereich“ und den Bedürfnissen der Gemeinschaft orientieren (Stagl/Dvorak/Jochum, S.6). Angestrebt war die Abwendung von einer technisch interpretierten Funktionalität und statt dessen die differenzierte Herangehensweise an Literarität, um den jeweiligen Bedürfnissen gerecht werden zu können. Auf der 1975 in Persepolis durchgeführten Konferenz wurde Literarität nicht mehr als Randphänomen betrachtet. Die Beachtung der Kritik an dem an ökonomischer Zweckmäßigkeit ausgerichteten Literalitätsbegriff führte zu der Annahme, daß Literalität primär kritisches Bewusstsein sei; Literarität wurde nicht mehr als Defizit, sondern als Anrecht, als Recht auf Befreiung aus Armut und

Unterdrückung, als Instrument zur Aufdeckung von Widersprüchen in der Gesellschaft betrachtet. Im Vordergrund steht damit nicht mehr der Dualismus von Entwicklung und Unterentwicklung auf personeller und sozialer Ebene, sondern die Anerkennung des Rechtes des Einzelnen und der Gesellschaft auf Orientierung und Selbstbestimmung. Literarität wird als politischer Akt betrachtet; dabei nicht als treibende Kraft, aber doch als wesentliches Moment der Transformation der Gesellschaft (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.7). Die achtziger Jahre sind gekennzeichnet durch die Tendenz zu Massenkampagnen mit dem Ziel der Armutsbekämpfung und der Herstellung sozialer Gerechtigkeit, wobei die Konzepte »Bewußtseinsbildung« und »functional literacy« gleichsam aufgegriffen wurden. In den neunziger Jahren setzt die Weltbildungskonferenz »EFA« Zeichen mit dem Plädoyer für den erweiterten Begriff »Grundbildung«, in dem die in den achtziger Jahren auseinanderlaufenden Ansätze zusammengeführt werden. Die im April 2000 in Dakar, Senegal durchgeführte Konferenz »World Education Forum« (WEF) nimmt die 1990 in Jomtien abgehaltenen Weltkonferenz »Education for All« auf. Neben einem Abgleich über formulierte und erreichte Ziele soll darüber diskutiert werden, wie das formulierte »basic learning need« für alle im neuen Jahrhundert umgesetzt werden kann (vgl. UNESCO: WEF).

In rückblickender Betrachtung wird darauf hingewiesen, daß zwar die Kritik an der Schule, die Propagierung erwachsenengerechten, nicht bevormundenden Lernens als allgemein anerkannt gelten könne, sich aber daraufhin nicht eine einheitliche Orientierung, sondern zwei verschiedene Strategien aus den vorgestellten Konzepten ableiten (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.8). Einerseits die vom Bewußtwerdungsansatz Freires geprägte Volksbildung, die durch emanzipatorische Ansätze die Unterdrückten zu Selbstmobilisierung und Bewußtseinsarbeit anregen will, um dadurch Unrecht und Armut zu bekämpfen. Die zweite Richtung der Literalitätsarbeit wird als Substitut für Arbeitslosigkeit und Dequalifikation angeführt. Diese Richtung steht in der Kritik, eine neue Form von Diskriminierung und Ausgrenzung zu sein.

3. Forschungsbericht zur Alphabetisierungsarbeit in Deutschland

Auf der Grundlage des internationalen Kontextes im Rückblick wird anhand von Schlaglichtern die Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland aufgezeigt. Es geht hierbei nicht um die Vollständigkeit in der Darstellung, sondern um die anschauliche Vermittlung eines Eindrucks.¹⁵ Bevor ausgewählte Projekte,

¹⁵ Einen chronologischen Überblick gibt im Anhang die - lt. DIE ebenfalls betont unvollständige - »Zeittafel zu Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland«. Die Zeittafel wurde im Rahmen der Zukunftswerkstatt zu Zukunftsentwürfen für Grundqualifikationen, s. dazu das Kapitel 3.2.4 (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)), eingesetzt. Die Teilnehmer der Zukunftswerkstatt waren aufgefordert, die Lücken ggf. mit eigenen Erinnerungen zu füllen.

Studien und Institutionen vorgestellt werden, wird vorab zur Rahmung ein kurzer Abriß über den gesamten Arbeitsbereich in seiner Entwicklung und Rezeption gegeben.

3.1 Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit

Während das Problem Analphabetismus in der ehemaligen DDR verleugnet wurde, geht man in der »alten« Bundesrepublik von einer Anzahl von ca. fünfhunderttausend bis drei Millionen erwachsener funktionaler Analphabeten aus (vgl. Lenhart/Maier, S. 482). Erst im Zuge der politischen Veränderungen in den Ländern des ehemaligen sozialistischen Blocks in Osteuropa wurde auf internationalen Konferenzen der Analphabetismus in diesen Ländern offen angesprochen (vgl. Kamper, S.575). Inzwischen ist das Problem in den neuen Bundesländern vielfach aufgegriffen worden und es hat sich - unterstützt durch vom BMBF vergebene DIE-Projekte¹⁶ - ein vielfältiges Angebot an Alphabetisierungsmaßnahmen herausgebildet. Die Anzahl der Einrichtungen mit Alphabetisierungsangeboten in den neuen Ländern ist im Zeitraum von 1992 bis 1994 von 23 auf 71 und das Kursangebot von 36 auf 128 angestiegen, bei einem Zuwachs an Teilnehmern von 235 in 1992 auf 822 in 1994; wobei zu berücksichtigen ist, daß die Zahlen nicht unmittelbar vergleichbar sind. Im Gegensatz zu der Erhebung von 1992 wurde in 1994 ein erweiterter Themenkreis berücksichtigt, z.B. waren jetzt auch Kurse wie »Umgang mit Behörden« relevant (vgl. Tröster 1996a, S.24-28).

In den alten Ländern wurde man in den siebziger Jahren auf das Problem Analphabetismus aufmerksam. Bei im Kontext des Resozialisierungsansatzes in Strafanstalten durchgeführten Lernangeboten fiel erstmals ein großer Anteil funktionaler Analphabeten auf. Auch in den Rechtschreibkursen der Volkshochschulen fielen vermehrt Teilnehmer mit gravierenden Schwächen in der Schriftsprache auf. In diesem Zusammenhang beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft den Arbeitskreis Alphabetisierung und Bildungshilfe in Berlin, eine Studie über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland durchzuführen. Der damals zuständige Staatssekretär bringt im Vorwort der Studie die allgemeine Überraschung zum Ausdruck: „Nach anfänglicher, auch heute noch nicht ganz überwundener Irritation über dieses Phänomen [...] wird die Tatsache des Analphabetentums nicht mehr verdrängt“ (Ehling, B. zit. n. Hubertus 1995, S.250). In diesem Zusammenhang wurden in den siebziger Jahren Kurse für erwachsene Analphabeten deutscher Muttersprache angeboten. Alphabetisierungsangebote waren

¹⁶ Vom 01.01. bis 31.08.1992 lief das Projekte »Erkundung des Weiterbildungsbedarfs im Bereich elementarer Qualifikationen in der Erwachsenenbildung der neuen Bundesländer« und vom 01.10.1992 bis 31.12.1994 »Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten in den neuen Bundesländern« zum Stand von Weiterbildungsangeboten zu Alphabetisierung und Elementarbildung für deutsche und ausländische Teilnehmer in allen Bundesländern.

bis dahin für Immigranten bestimmt (vgl. Kamper, S.574ff.). Anfangs orientierte sich die Alphabetisierungspraxis in den Industrieländern an Alphabetisierungsmodellen der sog. Dritten Welt und an der nationalen schulischen Alphabetisierung. Beide Orientierungen erwiesen sich als problematisch, woraufhin in der Folge die Entwicklung von erwachsenengerechten Unterrichtsformen und Lehrmaterialien im Vordergrund stand (vgl. Giese, S.888).

Wenn im folgenden von Analphabeten/Illiteraten in Deutschland die Rede ist, sind damit auch die zugewanderten Analphabeten angesprochen; jedoch ist auf folgende Differenzierung hinzuweisen: In den in Deutschland durchgeführten Programmen »Deutsch als Fremdsprache« wird i.d.R. die Bezeichnung Alphabetisierung nur dann eingesetzt, wenn die Teilnehmer auch in ihrer Muttersprache Analphabeten sind. Hierbei herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Alphabetisierung der Zuwanderer zunächst in der Muttersprache oder direkt in der Landessprache erfolgen sollte (vgl. Kamper, S.574f.). Beantwortet wird diese Frage in der Regel durch die Knappheit der Ressourcen; eine doppelte Alphabetisierung würde den zur Verfügung stehenden finanziellen Rahmen sprengen.

Durch die Förderung diverser Projekte an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft die Erarbeitung wesentlicher Grundlagen für die Alphabetisierungsarbeit ermöglicht. Mit dem ersten Projekt (1982-1985) »Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen« wurde neben der Entwicklung eines Konzeptes die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien sowie die Qualifizierung der Dozenten unterstützt. Ausgehend davon, daß die Verbesserung der Grundlagen für die notwendige berufliche Qualifikation das wohl bedeutendste Motiv für den Besuch eines Alphabetisierungskurses ist und die Nachbetreuung und Verbreiterung des Qualifikationsangebotes als bedeutsame Aspekte angenommen wurden, folgte für den Zeitraum 1986 bis 1988 ein weiteres Projekt zum Thema »Vermittlung elementarer Qualifikationen« sowie 1989 ein Projekt »Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung« mit dem Ziel, den Teilnehmern von Alphabetisierungsmaßnahmen eine grundlegende Lernfähigkeit und Umsetzungskompetenz zu vermitteln. In den neunziger Jahren wurde ein weiteres Projekt zum Aufbau von Angeboten zu Alphabetisierung und Elementarbildung in den neuen Bundesländern initiiert (vgl. Hubertus 1994, S.250f.; vgl. Huck, S.16f.). Auf europäischer Ebene ist die Bundesrepublik Deutschland durch Vertreter des Bundes und der Länder an der 1984 gegründeten Arbeitsgruppe »Bekämpfung des Analphabetismus in Europa« beteiligt. Von dieser Arbeitsgruppe gingen verschiedene Impulse aus. 1987 wurde vorgeschlagen, die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter von Alphabetisierungsmaßnahmen, die Lehrmaterialien und die Öffentlichkeitsarbeit zu verbessern. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft initiierte ein Pilotvorhaben »Zur Prävention und Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus« unter Beteiligung von 17 Projektgruppen aus den

damals 12 Mitgliedstaaten. Der zentrale Arbeitsschwerpunkt des von 1988 bis 1990 laufenden Projektes bestand in der Entwicklung von Strategien und innovativen Ansätzen zur Prävention und Beseitigung des funktionalen Analphabetismus.¹⁷ Die aus der 1990 in Jomtien durchgeführten Weltbildungskonferenz hervorgegangene Deklaration und der »Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse«¹⁸ und auch die aus daran anschließenden Konferenzen hervorgegangenen Empfehlungen, wie die der ebenfalls in 1990 abgehaltene Internationale Erziehungskonferenz in Genf¹⁹ betreffen nicht nur die sog. Entwicklungsländer, sondern auch die Industrieländer. Die Bundesregierung hat bei der 42. Internationalen Erziehungskonferenz in Genf zum internationalen Alphabetisierungsjahr 1990 erstmals einen nationalen Bericht über die Alphabetisierungsarbeit vorgelegt. Deutschland verpflichtet sich darin als Industrieland zur Umsetzung der in Jomtien und Genf erarbeiteten Empfehlungen (vgl. Huck, S.11ff.). Hierzu wird kritisch eingewendet, daß die seitens der Bildungspolitik dem funktionalen Analphabetismus geschenkte Aufmerksamkeit sich zumeist einseitig auf Prävention von Analphabetismus richtet, während die als notwendig erachtete Verbesserung der Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit kaum aufgenommen wird (vgl. Hubertus 1995, S.256f.). In ihrem sich auf die Weltdeklaration über »Bildung für alle« und den »Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse« beziehenden Bericht zur Bekämpfung des Analphabetismus erklärt die Bundesregierung 1993, daß sowohl das vorhandene Schul- und Ausbildungssystem sowie die Erwachsenenbildung schon lange den wesentlichen Zielen von Jomtien entsprechen, woraufhin kein nationaler Aktionsplan im Sinne der UNESCO erarbeitet wurde. Die Europäische Gemeinschaft hingegen richtete an die Mitgliedstaaten die Forderung, »sich besonders mit dem funktionellen Analphabetismus von Erwachsenen zu beschäftigen, um mit Hilfe spezieller Bildungsangebote und Aufklärungskampagnen, die für diese Kurse werben, in diesem Bereich Abhilfe zu schaffen« (Europäisches Parlament 1993 zit. n. Hubertus 1995, S.257f.).

Insgesamt ist festzustellen, daß besonders im Rahmen der vom DIE durchgeführten Projekte die Voraussetzungen für ein flächendeckendes Alphabetisierungsangebot geschaffen wurden: Neben der Entwicklung von Kurs- und Beratungskonzepten wurden Studien zu den Entstehungsbedingungen von Analphabetismus durchgeführt, womit ein besseres Verstehen der Betroffenen und die Erarbeitung von Förderungsmöglichkeiten unterstützt wurde (vgl. DIE 1996, S.7).

¹⁷ Das deutsche Projekt im Rahmen der EG-Aktionsforschung »Effekte des Verlernens des Lesens und Schreibens bei Erwachsenen« war an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV angesiedelt (vgl. Huck, S.20ff.).

¹⁸ Der Aktionsrahmen gibt Empfehlungen für bildungspolitische Maßnahmen auf regionaler, nationaler und globaler Ebene, s. hierzu auch Hüfner, S.209.

¹⁹ Der vollständige Titel der Empfehlung lautet: »Empfehlung Nr. 77 an die Erziehungsminister über den Kampf gegen den Analphabetismus: Politische Maßnahmen, Strategien und Aktionsprogramm für die 90er Jahre«.

3.2 Ausgewählte Studien und Institutionen

Bundesweit sind verschiedene Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen im Bereich Alphabetisierung, Grundbildung und Grundqualifikationen inhaltlich, konzeptionell, beratend oder als Förderer von Maßnahmen und Projekten tätig. Der Informationsdienst des DIE und der Bundesverband Alphabetisierung haben dazu jeweils eine Auswahl zusammengestellt (vgl. DIE, 2000; vgl. Bundesverband Alphabetisierung e.V. 04.02.00). Der Forschungsbericht soll einen Eindruck und Überblick vermitteln über derzeitige Aktivitäten in der deutschen Alphabetisierungsarbeit und aktuelle Richtungen und Tendenzen herausarbeiten.

3.2.1 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) legte 1991 im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung einen Bericht über den Stand der Forschungen zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland vor. Der Bericht berücksichtigt den nationalen und den internationalen Hintergrund und berichtet über durchgeführte Projekte der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV und des Adolf-Grimme Instituts des DVV, des UNESCO Instituts für Pädagogik (UIP) in Hamburg und der Europäischen Gemeinschaft (EG). Er sollte dem Ausschuss Bildungsplanung und der Projektgruppe Innovationen im Bildungswesen der BLK als Grundlage zur Erarbeitung von Möglichkeiten und Inhalten für weiterführende Forschungen dienen (vgl. Huck, S.3).

Beklagt wird der Mangel an empirischen Untersuchungen zur Schreib- und Lesefähigkeit und daraufhin erstellter Statistiken. Angeregt wurde z.B. eine repräsentative Querschnittsuntersuchung in verschiedenen Gruppen, wie Rekruten, Studenten, Schüler und Schulabgänger. Trotz der Schwierigkeiten²⁰ bei der Durchführung einer solchen Erhebung ist davon auszugehen, daß damit die erforderliche bildungspolitische Unterstützung von Maßnahmen zur Prävention sowie zur Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit entschieden leichter zu erreichen wäre (vgl. Hubertus 1995, S.254).

²⁰ Bei einer freiwilligen Teilnahme dürften sich gerade die Personen mit niedrigem Kenntnisstand der Schriftsprache aus Scham entziehen; anders bei verpflichtenden Tests wie z.B. Musterung von Wehrpflichtigen oder Tests bei Schulabgängern.

3.2.2 UNESCO Institut für Pädagogik (UIP)

Das 1951 gegründete Institut²¹ bezieht sich auf den von Maria Montessori während der ersten Kuratoriumssitzung 1951 definierten Anspruch: „Wenn das Institut eine Existenzberechtigung hat, dann nur, indem es der Erziehung einen neuen Weg bahnt, nämlich den der Erziehung im Sinne einer Unterstützung des menschlichen Seelenlebens“ (UIP: Das UIP, S.4). Wenn sich die Arbeitsschwerpunkte des UIP seither auch geändert haben, bestehen die grundlegenden Fragen fort. Bei Gründung des Instituts war das Bildungsverständnis noch weitgehend von Institutionen wie Kindergärten, Schulen, Weiterbildungsstätten und Universitäten bestimmt; mit Lernen wurden Kinder und Jugendliche assoziiert, Lernen als lebenslanger Prozess war kaum thematisiert. Heute arbeitet das UIP zum UNESCO-Programm »Lebenslanges Lernen für alle«. In den Bereichen Forschungsprogramme, Trainingsaktivitäten, Dokumentationsdienste und Publikationen arbeitet das Institut zu den inhaltlichen Schwerpunkten non-formale Grundbildung, Erwachsenenbildung und Alphabetisierung (vgl. UIP: Das UIP, S.7f.).

Das UIP befasst sich seit Mitte der achtziger Jahre nicht mehr ausschließlich mit der Forschung zur Alphabetisierungsarbeit in Entwicklungsländern, sondern auch mit dem funktionalen Analphabetismus in industrialisierten Ländern, beginnend mit der Förderung der Studie »Functional Illiteracy and Literacy Provision in Developed Countries: The Case of the Federal Republic of Germany« und eines 1986 am UIP durchgeführten »Workshop europäischer Bildungsexperten zur Prävention von funktionalem Analphabetismus und zur Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt«. Hieraus resultieren Empfehlungen zur Alphabetisierungsarbeit in Industrieländern, wonach die negativ besetzten Begriffe Analphabetismus und Alphabetisierung möglichst durch »Verlust der Lese- und Schreibfertigkeit« bzw. »Grundbildung« ersetzt werden sollten. Bildung war nicht ausschließlich auf Schule und Arbeitsleben zu begrenzen, sondern als lebenslanger Prozeß zur Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen. Die europäischen Regierungen sollten die von der UNESCO durchzuführenden international vergleichenden Untersuchungen zum Analphabetismus unterstützen, eine materielle und ideelle Förderung der Grundbildung und einzelner Alphabetisierungsmaßnahmen sichern, Fortbildungsprogramme für Lehrer zu Lese- und Schreibschwierigkeiten etablieren und sich für eine bessere Zusammenarbeit zwischen staatlicher Schule und anderen Bildungsinstitutionen einsetzen (vgl. Huck, S.19). Das UIP koordinierte im Zusammenhang des Workshops ein Alphabetisierungsnetzwerk. Ziel dieses Netzwerkes, daß seit 1988 für Industrieländer und seit 1991 erweitert auch für Entwicklungsländer inzwischen ca. 1500 Mitglieder zählt, ist die Unterstützung des internationalen Informationsaustausches zwischen Personen, Regierungs-, Nichtregierungs- und anderen internationalen Organisationen (vgl. UIP: Jahresbericht 1997/98, S.25). Im Forschungsprogramm des UIP zum funktionalen

²¹ Das UIP ist eins der internationalen Institute im Bereich Erziehung und Wissenschaft (vgl. Reuter, S.7); für weitere Informationen s. auch Hüfner.

Analphabetismus geht es um die Förderung und Unterstützung von Projekten, die sich mit dem Ausmaß und den unterschiedlichen Formen des funktionalen Analphabetismus in verschiedenen europäischen Ländern beschäftigen, wie z.B. das deutsche Projekt zum funktionalen Analphabetismus in den neuen Bundesländern (vgl. Huck, S.20).

3.2.3 Bundesarbeitsgemeinschaft / Bundesverband Alphabetisierung

Während einer Fachtagung vom 20. bis 22. Oktober 1993 in der Evangelischen Akademie Bad Boll wurde die »Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung« gegründet. Ziel der Bundesarbeitsgemeinschaft war es, die Alphabetisierungsarbeit verschiedener Akteure in Deutschland aufeinander zu beziehen und somit effektiver zu gestalten (vgl. Stark/Fitzner/Schubert, S.6). Beklagt wurde der Mangel an erforderlicher bundes- und landesweiter Infrastruktur. Bis dahin war der von der Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. herausgegebene »Alfa-Rundbrief« die einzige Möglichkeit, sich komprimiert über die eigenen institutionellen Grenzen hinweg über die bundesweite Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit zu informieren (vgl. Hubertus 1995, S.259). Nach Auslaufen der Projekte zur Alphabetisierung und Elementarbildung an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV war über mehrere Jahre hinweg keine bundesweite Koordinierungsstelle vorhanden; Hubertus resümiert dazu: „Die Hoffnung, daß die Bundesländer in ihrer verfassungsgemäßen Zuständigkeit für die Bildungspolitik die vorliegenden Konzepte auf Länderebene übertragen und so neue Arbeitszusammenhänge geschaffen und Initiativen zum weiteren Aus- und Umbau der Alphabetisierungsarbeit begonnen werden, hatte sich nicht erfüllt“ (Hubertus 1994, S.147). Die Tagung setzte sich das Ziel, die Mitarbeiter aus allen Bereichen der Alphabetisierungsarbeit, d.h. Volkshochschulen, freie Träger, Strafvollzug oder Psychiatrie zusammenzuführen und einen Austausch über Erfahrungen und jeweilige Interessen zu ermöglichen. Es sollte ein möglichst breiter Konsens für eine bundesweite Zusammenarbeit formuliert und wichtige Perspektiven für die Alphabetisierungsarbeit entwickelt werden (vgl. Stark 1994, S.7).

Auf der Tagung wurden als Ziele und Forderungen der Bundesarbeitsgemeinschaft festgelegt:

- Unterstützung der Interessen deutscher und ausländischer Analphabeten
- Interessenvertretung der in der Alphabetisierung engagierten Personen
- Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit
- Kooperation und Koordination in der Alphabetisierung
- Schaffung schreib- und lesefördernder Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche
- Verbesserung der Lehrerbildung und schulischer Lernbedingungen

- Einforderung des Rechts auf Grundbildung (Hubertus 1995, S.260)

Zum Gründungszeitpunkt der Bundesarbeitsgemeinschaft kam als kleinster gemeinsamer Nenner nur ein lockerer Kooperationszusammenhang in Frage.

Seit 1997 existiert der Bundesverband Alphabetisierung e.V. als Zusammenschluss der 1984 gegründeten »Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.« und der »Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e.V.« mit einer Geschäftsstelle in Münster. Der Bundesverband hat sich zum Ziel gesetzt, das Lesen und Schreiben in der Erwachsenenbildung zu fördern, in der Alphabetisierung und Grundbildung tätige Personen und Institutionen zu unterstützen, Lobbyarbeit für Lese- und Schreibunkundige zu leisten und Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben. Der Bundesverband ist mit umfangreichen Informationen im Internet präsent. Informiert wird dort zu folgenden Themenbereichen:

- Funktionaler Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland
- Unterrichtsmaterialien, Verlage etc.
- Pädagogische Organisationen und Institutionen
- Alphabetisierungspraxis und -forschung im Ausland
- Suchmaschinen und web-Kataloge (vgl. Bundesverband Alphabetisierung)

Das Angebot des Bundesverbandes umfasst leicht lesbare Lektüre, erwachsenengerechte Unterrichtsmaterialien, Fachliteratur und das Alfa-Telefon. Der Bundesverband Alphabetisierung organisiert u.a. Ausstellungen (z.B. in Schulen oder Büchereien) führt Fort- und Weiterbildungen, Veranstaltungen und Kurse durch und hält Fachkonferenzen und Tagungen ab (vgl. Bundesverband Alphabetisierung).²² Vor ca. einem Jahr hat der Verband eine Sozialkampagne gegen Analphabetismus unter dem Motto »Schreib Dich nicht ab. Lern lesen und schreiben« gestartet. Als neues Projekt wurde die Erstellung eines Alfa-Readers vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung genehmigt. Mit diesem Reader soll die interessierte Öffentlichkeit über Analphabetismus und häufig dazu gestellten Fragen sachgerecht informiert und für das Problem sensibilisiert werden. Die Broschüre soll u.a. im Rahmen der EXPO in Hannover und weiteren PR-Aktionen präsentiert und verteilt werden (Bundesverband Alphabetisierung).²³

²² U.a. die jährlich stattfindende Alphabetisierungstagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll.

²³ Der Reader ist inzwischen unter folgendem Titel veröffentlicht: Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster 2000.

3.2.4 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Das DIE begann Anfang der achtziger Jahre, sich für Alphabetisierung und Grundbildung zu engagieren, besonders im Rahmen der DIE-Projekte, von denen hier einige aus den neunziger Jahren und aktuell laufende vorgestellt werden.

Im Rahmen des DIE-Projekts „Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten in den neuen Bundesländern“ wurden nach einer ersten Erhebung im Jahre 1992 in den neuen Bundesländern und nach der in 1987 zuletzt in den alten Bundesländern durchgeführten Untersuchung zu dieser Thematik 1994 erneut Fragebögen an Justizvollzugsanstalten, Volkshochschulen und andere Erwachsenenbildungsträger verschickt. Untersucht wurde zu den Bereichen »Alphabetisierung für ausländische Teilnehmer«, »Teilnehmer, deren Muttersprache Deutsch ist« und »Vermittlung elementarer Qualifikationen«. Ziel war die bundesweite Ermittlung des Standes von Weiterbildungsangeboten in den Bereichen Alphabetisierung und Elementarbildung für deutsche und ausländische Teilnehmer (vgl. Weishaupt, S.34ff.).

Mit dem mit BMBF-Mitteln geförderten, von April 1997 bis Mai 1999 durchgeführten Projekt »Netzwerk Grundqualifikationen« (NET) wurde der u.a. in einem OECD/CERI-Bericht nahegelegten Empfehlung zur Schaffung breiter Kooperationen in der Alphabetisierungsarbeit gefolgt. Zum Zwecke der Vernetzung wurden vorhandene Strukturen genutzt und Kontakte systematisiert. Durch Runde Tische auf verschiedenen Ebenen von Praxis, Wissenschaft, Bildungsadministration, Ämtern und Sozialpartnern sollte der Erfahrungsaustausch ermöglicht und Maßnahmen entwickelt werden. Unter dieser Zielsetzung wurde ebenfalls vom 18.-20. November 1998 eine Zukunftswerkstatt »Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen - ExpertInnen treffen sich« durchgeführt (vgl. DIE 1999).

Die Vernetzungsarbeit wird weiterhin forciert. Das vom BMBF geförderte, seit Juli 1999 laufende DIE-Projekt »Entwicklung konzeptioneller Elemente einer berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung sowie Entwicklung begleitender Fortbildungsmodule« wird auch im Sinne der angestrebten Vernetzung durchgeführt (vgl. DIE 2000). Seit dem 01.09.1998 bis voraussichtlich 31.08.2000 läuft im Rahmen des SOKRATES-Programms der Europäischen Kommission, in Kooperation mit Institutionen aus Grossbritannien, Italien und Deutschland, das Projekt »Entwickeln eines Trainings-Moduls zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals von Personen mit geringer Grundbildung«.

Insgesamt sind die DIE-Projekte wesentlich an der Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit beteiligt. Die vorliegende Auswahl deutet auf eine zunehmende Professionalisierung des Arbeitsbereiches hin. Es ist aber darauf hinzuweisen, daß die Alphabetisierungsarbeit mehr als Projekte benötigt: Ein qualitativ hochstehendes Kursangebot bedarf einer gesicherten Existenz.

3.2.5 OECD: Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft

Die OECD und »Statistics Canada« legten 1995 den Bericht einer ersten internationalen Vergleichsstudie »International Adult Literacy Survey« (IALS) über Grundqualifikationen (oder synonym: Literalität) Erwachsener vor. Beteiligt waren die sieben Industrieländer Kanada, Niederlande, Polen, Schweden, Schweiz, Vereinigte Staaten und Deutschland.²⁴ Während in Deutschland primär unter dem Aspekt der Funktionalität, besonders im Bereich Arbeitsmarkt, argumentiert wird, spricht die zitierte Studie ein weitaus komplexeres Konzept von Literalität an.

In dieser von 1993 bis 1995 durchgeführten Studie wurden Grundqualifikationen definiert als „die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD, S.16). Die große Bandbreite an Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung wurde reduziert auf drei Bereiche:

- 1) Umgang mit Texten (prose literacy) untersucht das Wissen und die Fertigkeit, Informationen aus Texten, wie z.B. Zeitungsberichte oder Literatur, verstehen und anwenden zu können;
- 2) Umgang mit schematischen Darstellungen (document literacy) steht für das Wissen und die Fertigkeiten, die in schematischen und graphischen Darstellungen, wie z.B. Stellenanzeigen, Gehaltsabrechnungen oder Fahrplänen enthaltenen Informationen verstehen und nutzen zu können;
- 3) Umgang mit Zahlen (quantitative literacy) prüft das Wissen und die Fertigkeiten bezüglich grundlegender Rechenoperationen, wie z.B. Ausfüllen eines Bestellscheines oder Zinsrechnung.

Die drei Literalitätsskalen wurden jeweils in fünf empirisch bestimmte Literalitätsstufen eingeteilt, wobei Stufe eins das niedrigste und Stufe 5 das höchste Niveau repräsentiert.²⁵ Danach ergeben sich z.B. beim *Umgang mit Texten* folgende Ergebnisse als Prozentsatz der Erwachsenen, die die jeweilige Stufe erreichen: (vgl. Kirsch, S.38-44)

²⁴ Im weiteren Verlauf kamen die Länder Australien, Belgien (Flandern), Irland, Neuseeland und das Vereinigte Königreich dazu, veröffentlicht im OECD-Bericht 1997. Die Schweiz hat einen ausführlichen Bericht über Ziel, Vorgehen und Ergebnisse der Studie vorgelegt, in dem die von der OECD herausgegebenen Berichte »Littérature, Economie et Société (1995)« und »Littérature et société du savoir (1997)« vertieft werden (vgl. Notter; Bonerad; Stoll).

²⁵ Zur Beschreibung der Literalitätsstufen s. Anhang 2.

<u>Land</u>	<u>Stufe 1</u>	<u>Stufe 2</u>	<u>Stufe 3</u>	<u>Stufe 4</u>	<u>Stufe 5</u>
Kanada	16,6	25,6	35,1	20,0	2,7
Deutschland	14,4	34,2	38,0	12,3	1,1
Niederlande	10,5	30,1	44,1	14,6	0,7
Polen	42,6	34,5	19,8	2,9	0,1
Schweden	7,5	20,3	39,7	26,1	6,4
Schweiz (fr.)	17,6	33,7	38,6	9,5	0,5
Schweiz (d.)	19,3	35,7	36,1	8,7	0,3
Ver. Staaten	20,7	25,9	32,4	17,3	3,8

Die deutsche Teilstudie, vom BMBF in Auftrag gegeben, untersucht das Leseverständnis der 16-64-jährigen Wohnbevölkerung, einschließlich der nichtdeutschen Wohnbevölkerung (vgl. Peek 1996). Von den 3.036 zufällig ausgewählten Personen²⁶ erklärten sich 2.062 zur Mitwirkung bereit; 18,4 % der Testpersonen verweigerten ausdrücklich die Teilnahme; weitere Ausfälle gab es aufgrund von Krankheit, Abwesenheit oder sprachlichen Problemen. Aufgrund der Ergebnisse von Voruntersuchungen, an denen die »Verweigerer« noch teilgenommen hatten, ist anzunehmen, daß diese Personen z.T. große Leseschwierigkeiten aufweisen.

Die Bezeichnung »Analphabeten« wird in der Studie bewußt vermieden, da hiermit Personen ohne jegliche Lese- und Schreibkompetenz assoziiert werden. Die Studie untersucht vielmehr die unterschiedlichen Grade der Qualifikationen. Eine Aussage darüber, wieviel Prozent der Probanden in der untersten Stufe funktionale Analphabeten sind, kann nach Aussage des stellvertretenden Projektleiters der deutschen Teilstudie demnach nicht vorgenommen werden: „Es ist hier allein die Feststellung möglich, daß 9 Prozent bei den schematischen Darstellungen und 14,4 Prozent bei den Prosatexten höchstens über Kompetenzen der beschriebenen Fähigkeitsstufe I verfügen“ (Peek, S.30).

Die Studie betont die Bedeutung der Grundqualifikationen für die Gesellschaften der OECD: „Literalität ist ins Zentrum der politischen Tagesordnung gerückt [...] weil die Wachstumsindustrien hohe Qualifikationen benötigen. [...] Aber es gibt ein Mißverhältnis zwischen Bedarf und Angebot an Qualifikationen, das durch die Alterung der Bevölkerung verschärft wird, und sowohl soziale als auch ökonomische Aspekte einschließt weil die Menschen die Grundqualifikationen mehr als jemals zuvor brauchen, um die ihnen zugänglichen Informationen zu organisieren“ (Tuijnman, S.25). Daß Literalität als Dichotomie zum Ausdruck gebracht wird, d.h. ein Mensch verfügt über Literalität oder nicht, wird als Ursache dafür angesehen, dass Analphabetismus wie ein pathologischer Zustand behandelt wird, von dem nur ein kleiner Anteil der Bevölkerung betroffen ist. Die OECD-Studie versteht Literalität demgegenüber vielmehr als relatives Konzept, dem erst im Verhältnis zu

²⁶ Ausgeschlossen waren hierbei Menschen aus sog. Anstaltshaushalten, d.h. Menschen in Krankenhäusern, Kasernen, Gefängnissen. Weiterhin ausgeschlossen waren geistig behinderte Personen und solche, die aufgrund einer körperlichen Behinderung nicht lesen oder schreiben können.

ökonomischen und gesellschaftlichen Bedürfnissen Bedeutung zukommt (vgl. Tuijnman, S. 29f.). Die Studie weist darauf hin, daß sich in einer Zeit ständig wachsender gesellschaftlicher Bedürfnisse die Zielgruppe um die Personen erweitert, von denen angenommen wird, daß sie über Grundqualifikationen verfügen, jedoch einer kompensatorischen Weiterbildung oder einer Erweiterung der Fertigkeiten bedürfen. Defizite wurden nicht nur in sog. Randgruppen ausgemacht, sondern bei großen Teilen der Bevölkerung. In einigen Ländern erreicht mehr als die Hälfte der Probanden lediglich Stufe 1 oder 2 (vgl. Murray, S.134). Im Ergebnis wird u.a. die Übung der Grundqualifikationen als bedeutungsvoll ausgeführt: „Grundqualifikationen müssen genau wie Muskeln durch ständigen Gebrauch erhalten und gestärkt werden“ (Murray, S.135). Hierfür sei die Schaffung von Bedingungen notwendig, die lebensbegleitendes Lernen ermöglichen. Damit sind sowohl die Arbeitgeber als auch die Regierung angesprochen.

Den theoretischen Rahmen der Studie bilden die Arbeiten von Kirsch und Mosenthal zum Lesen Erwachsener. Besonders betont wird die Bedeutung der kognitiven Ausgangsposition dieses Rahmens zur Entwicklung wirkungsvollerer Aus- und Weiterbildungscurricula (vgl. Tuijnman, S.30f.). Berücksichtigt wurden dabei die Faktoren, die die Aneignungsprozesse und -ergebnisse beeinflussen; diese sollten in die Entwicklung einer geeigneten Bildungspraxis einfließen.

Das zentrale Ziel der IALS war es, die mit den Grundfertigkeiten verbundenen Faktoren, wie z.B. Beschäftigung, Einkommen, Bildung der Eltern oder Teilnahme an Bildungsmaßnahmen, in den verschiedenen Ländern herauszuarbeiten und zu vergleichen (vgl. Jones, S.65ff.).

Die Studie ist als solche als ein »Versuch« zu betrachten und sicher an verschiedenen Stellen als unzureichend zu kritisieren. Es wird z.B. auf methodische Mängel hingewiesen²⁷, und das DIE konstatiert, daß die Untersuchung lediglich die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung prüfe; dies wiederum setze die Lesefähigkeit bereits voraus und die Schreibkompetenz sei erst gar nicht getestet worden (vgl. DIE 2000). Kritisch wird eingewendet, daß die Studie zwar insgesamt sehr interessant, jedoch keine Untersuchung zum funktionalen Analphabetismus sei. Es wird im Gegenteil befürchtet, „daß die kleine Gruppe der tatsächlich funktionalen AnalphabetInnen aus dem Blickfeld bildungspolitischer Aktivitäten verschwindet“ (DIE, 2000). Dabei wird der Studie zugestanden, daß sie evtl. Rückschlüsse auf den funktionalen Analphabetismus zulasse und jedenfalls sehr deutlich die Komplexität der schriftsprachlichen Anforderungen in der modernen Gesellschaft aufzeige (vgl. DIE 2000). An dieser Kritik wird wiederum die Notwendigkeit der Begriffsklärung und Zielformulierung der Konzepte Alphabetisierung und Grundbildung deutlich.

²⁷ Z.B. in der in Kürze erscheinenden Veröffentlichung von Hamilton/Barton: The International Literacy Survey: What does it measure? International Journal of Education, vgl. Hamilton 2000.

3.3 Zusammenfassung

Der Überblick über die Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland und die vorgestellte Auswahl an für den Arbeitsbereich bedeutenden Institutionen und Forschungsprojekten zeigt einerseits das von verschiedenen Akteuren eingebrachte Engagement, andererseits die ausgebliebene Etablierung des Arbeitsbereichs in der Bildungslandschaft. Die von der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung beim DIPF in Auftrag gegebene Studie weist auf eine defizitäre wissenschaftliche Bearbeitung der Thematik im Hinblick auf empirische Untersuchungen zur Schreib- und Lesefähigkeit hin; repräsentative Querschnittserhebungen könnten wertvolle Daten liefern. Funktionaler Analphabetismus oder Alphabetisierung ist nur selten Gegenstand pädagogischer Forschungsarbeiten. Dabei bietet der Arbeitsbereich vielfältige Anknüpfungspunkte für die Bearbeitung aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. Das UIP als eines der internationalen Bildungsinstitute der UNESCO liefert als Forschungs- und Dokumentationszentrum wichtige Daten zur Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit im internationalen Kontext. Die seit Mitte der achtziger Jahre einsetzende Beschäftigung mit dem funktionalen Analphabetismus in Industrieländern ist ein bedeutender Rahmen auch für die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland insofern, als daß hiervon gestaltende Impulse ausgehen, wie z.B. die Vorschläge für die Verschiebung der Begrifflichkeiten vom negativ besetzten Begriff »Analphabetismus« zum neutraleren Begriff »Grundbildung« und das Eintreten für das lebenslange Lernen für alle. Um eine Koordinationsstelle für die in Deutschland am Arbeitsbereich Tätigen zu ermöglichen, wurde 1993 zuerst die Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung gegründet, die dann im Bundesverband Alphabetisierung e.V. aufgegangen ist. Neben dem Austausch von Erfahrungen soll so eine Plattform für eine bundesweite Zusammenarbeit entstehen, um das Lesen und Schreiben in der Erwachsenenbildung zu fördern. Das UIP ist im Bundesverband ebenso vertreten wie das DIE. Das DIE hat die Alphabetisierungsarbeit durch verschiedene Projekte vorangetrieben. Auch hier ist wie beim »Bundesverband Alphabetisierung« die Koordination einzelner Aktivitäten in der Alphabetisierungsarbeit ein zentrales Thema. Ohne die Bedeutung dieser Projekte zu mindern, ist deutlich, daß Projekte allein zu wenig sind. Für die Etablierung des Arbeitsbereichs ist Kontinuität erforderlich, die durch Projekte allein nicht hergestellt werden kann. Die OECD-Studie schließlich hat in vorliegender Darstellung einen relativ großen Raum eingenommen. Das ist damit zu begründen, daß diese Studie aktuell vielfach vorgestellt und diskutiert wird, was auf eine hohe Relevanz schließen lässt. Es ist immerhin die erste internationale Vergleichsstudie zur Grundbildung. Beachtlich ist hierin die deutliche Abkehr vom Begriff Analphabetismus und die Entscheidung für den Begriff Literalität als relatives Konzept in Bezug auf ökonomische und gesellschaftliche Bedürfnisse. Damit wird sich gegen das Denken in Dichotomien - d.h. jemand ist literat oder illiterat - gewandt; statt dessen wird der Grad der Literalität gemessen. Die vom DIE geäußerte Befürchtung, daß damit die funktionalen Analphabeten verdrängt werden könnten ist

nachvollziehbar; andererseits bietet ein solch erweitertes Konzept auch Möglichkeiten für eine andere Sichtweise des gesamten Arbeitsbereichs.

Da es sich bei der Zielgruppe um Erwachsene handelt, ist Alphabetisierung als ein Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung zu betrachten. Im folgenden Kapitel wird die Entfaltung dieses Arbeitsfeldes in der Erwachsenenbildung betrachtet.

4. Alphabetisierung und Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung setzt üblicherweise voraus, daß ihre Teilnehmer bzw. Adressaten alphabetisiert sind; Alphabetisierung ist keine klassische Aufgabe der Erwachsenenbildung. War für die reformpädagogische Erwachsenenbildung der zwanziger Jahren - die sog. »neue Richtung« - angenommen worden, daß sich mit der Schulpflicht die Schreib- und Lesefähigkeit durchgängig in allen Bevölkerungsschichten realisiert hatte, ist Analphabetismus auch in aktuellen Angeboten der deutschen Erwachsenenbildungseinrichtungen eine Randerscheinung (vgl. Lenhart/Maier, S.482). Die freizeit- oder berufsorientierten Angebote setzen die Beherrschung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit voraus. Neben den Volkshochschulen²⁸, die ca. 80%-90% der Alphabetisierungsarbeit leisten, sind verschiedene kleinere Anbieter von Alphabetisierungskursen aktiv. Weist schon die Erwachsenenbildungs-Praxis dem Analphabetismus bzw. der Alphabetisierung eine Randposition zu, verschärft sich dies noch in der theoretischen Bearbeitung. In der Alphabetisierungs-Literatur überwiegen Berichte aus der praktischen Arbeit. In der deutschen Erwachsenenbildungsliteratur gibt es vereinzelt wissenschaftliche Aufsätze und Sammelbände.²⁹ Einzelne Diplomarbeiten oder Dissertationen bearbeiten je Teilgebiete des Themenbereichs, z.B. Lernberatung oder Biographieforschung.³⁰ Von Sprachwissenschaftlern wird der Lernprozess des eigentlichen Schriftspracherwerbs erarbeitet.³¹ Was z.B. wird im Bereich Pädagogik von den Instituten deutscher Universitäten in der Lehre angeboten bzw. in der

²⁸ Siehe hierzu die Erklärung des Vorstandes des DVV vom 07.12.1993 zum »Erhalt und Ausbau der Kurse für lese- und schreibunkundige Jugendliche und Erwachsene« im Anhang.

²⁹ Recht verstreut finden sich einige Beiträge dazu, so z.B. in der Loseblattsammlung »Grundlagen der Weiterbildung« (GdW) oder im »Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung« von Rudolf Tippelt. Tatsächlich existiert eine umfassende Literatur zu Analphabetismus/Alphabetisierung, die jedoch von der allgemeinen Erwachsenenbildung wenig rezipiert wird. Es entsteht der Eindruck, daß die Literatur in einem Zirkel der mit dem Arbeitsbereich beschäftigten Personen produziert wird und innerhalb dieses Zirkels verbleibt. Dabei bieten sich viele Bearbeitungsfelder für die Erwachsenenbildungswissenschaft, die hier z.T. aufgezeigt werden.

³⁰ Zu Biographieforschung siehe z.B. die Arbeit von Birte Egloff.

³¹ Exemplarisch seien hier folgende zwei Autoren angeführt: Vgl. z.B. Tymister, die untersucht, wie die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens gelernt werden können und wie der kognitive Prozess des Lernens angeregt und unterstützt werden kann; vgl. Nickel, der das aus dem Projekt »Lesen und Schreiben für alle« der Hamburger Schulbehörde hervorgegangene Konzept der strategiebezogenen Erfassung von Rechtschreibleistungen mit der Hamburger Schreibprobe (HSP) bei erwachsenen Analphabeten angewendet hat.

Forschung bearbeitet? Die im Rahmen des von der BLK in Auftrag gegebenen Sachstandsberichtes durchgeführte Sichtung der westdeutschen Hochschulverzeichnisse auf das Kriterium »Hochschulen, an denen Lehrer ausgebildet werden« hin ergab, daß Analphabetismus ein eher vernachlässigter Themenbereich ist; allein die Universitäten Heidelberg (Erwachsenenalphabetisierung), Frankfurt a.M. (Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland), Marburg (Alphabetisierung und Gemeinwesenarbeit) und Lüneburg (Analphabetismus: Ursachen und Konsequenzen) boten im Wintersemester 1990/91 entsprechende Seminare und Vorlesungen an (vgl. Huck, S.29).

Im folgenden Kapitel werden Eckpunkte zur Bestimmung des Arbeitsbereichs im Kontext der Erwachsenenbildung bearbeitet.

4.1 Charakteristika

4.1.1 Bestimmung und Verständnis der Zielgruppe

Die Definition der Zielgruppe bestimmt die inhaltliche Ausgestaltung, Methode und Organisationsform der jeweiligen Maßnahmen. Der gemeinsame Nenner unterschiedlicher Vorstellungen von der Zielgruppe ist der, daß aus Analphabeten Alphabeten bzw. aus illiteraten Personen literate Personen werden sollen.

Es werden u.a. folgende Zielgruppen für Alphabetisierungsmaßnahmen genannt:

- Arbeitslose
- Arbeitnehmer, besonders bei Mangel an qualifiziertem Personal oder bei betriebsinterner Umstellung auf kompliziertere Technologien, einhergehend mit der unternehmerischen Verpflichtung zur Weiterbeschäftigung der betreffenden Arbeitnehmer
- Strafgefangene
- Zuwanderer, Migranten
- family literacy; hiermit werden Eltern angesprochen, sich an Alphabetisierungsmaßnahmen zu beteiligen, um mit den Kindern gemeinsam zu lesen und zu schreiben und so die Lernchancen ihrer Kinder zu erhöhen
- Frauen und Mädchen, da sie oft den überproportionalen Anteil der Illiteraten ausmachen (vgl. Kamper, S.575f.)

Für die Gestaltung der Maßnahmen ist neben der Bestimmung der Zielgruppe das Verständnis von der Zielgruppe ein wesentlicher Faktor. Es gibt nicht *den Analphabeten* bzw. *den Alphabetisierungskurs*; Zuschreibungen ergeben sich u.a. aus Grundeinstellungen und Haltungen der Kursleiter. Je nach Ausbildungsbiographie ist der Dozent z.B. linguistisch, sozialpädagogisch oder psychologisch vorgeprägt. Weiterhin werden verschiedene Alphabetisierungsansätze wahrgenommen, deren

Anregungen in die eigene Tätigkeit einfließen - sei es der emanzipatorische Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire oder Konzepte anderer industrialisierter Länder wie z.B. aus England oder aus den Niederlanden (vgl. Kamper, S.576). Das Verständnis der Zielgruppe wird weiterhin determiniert durch die Auffassung des jeweiligen Anbieters als Institution und durch die Diskussion in der Fachöffentlichkeit.

Im Rückblick lassen sich im Verständnis der Zielgruppe wechselnde Auffassungen nachzeichnen. Im Extrem wurde einerseits davon ausgegangen, daß Illiterate als kranke Menschen anzusehen sind. Analphabetismus war demnach eine Persönlichkeitsstörung, ein seelisches Leiden bzw. das Symbol eines solchen. Daraus folgte als geeignete Maßnahme die Therapieform. Andererseits wurden Illiterate als Menschen angesehen, die lediglich nicht die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens beherrschen, ansonsten über die kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten ebenso verfügen wie alle anderen Menschen. Als geeignete Maßnahme folgte daraus der Deutschunterricht. Inzwischen haben sich weniger extreme Positionen ausdifferenziert, ohne jedoch einen eindeutigen Konsens über die Bestimmung der Zielgruppe hergestellt zu haben (vgl. Kamper, S.577f). Es wird davon ausgegangen, daß Illiterate allgemein nicht als Behinderte zu betrachten sind. Die Annahmen darüber sind jedoch teilweise abweichend, z.B. stellt Iris Füssenich fest: „Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten sind behindert. Mit behindert meine ich nicht, daß sie aufgrund mangelnder geistiger Kapazitäten die Schrift nicht erwerben können. Abstrakte Intelligenz - was immer das auch ist - ist nicht die wesentliche Voraussetzung für den Schrifterwerb, denn es gibt viele geistig Behinderte, die Lesen und Schreiben können. Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten sind behindert, da ihnen durch die mangelnde Schriftkompetenz kognitive Zusammenhänge vorenthalten werden...“ (Füssenich, S.58). Die Auseinandersetzung um derartige Annahmen über kognitive Auswirkungen der Lese- und Schreibfähigkeit wird im Kapitel 5 (Theorien zu Literarität und Perspektiven für die Praxis) aufgenommen.

Zur Klärung des Verständnisses der Zielgruppe bzw. der Adressaten ist zu hinterfragen, wie Analphabetismus entsteht. Das DIE führt dazu als häufig genannte Gründe folgende an:

- Fehlzeiten in den ersten beiden Schuljahren wg. Krankheit, Schulwechsel usw.
- Nichtbeachtung und mangelndes Verständnis durch die Lehrkräfte
- häufiger Wechsel der Lehrkräfte und Unterrichtsmethoden
- ungünstige familiäre Bedingungen wie Arbeitslosigkeit, Krankheit der Eltern usw.
- anregungsarmes Umfeld, in dem nicht gelesen oder geschrieben wird
- unentdeckte und/oder nicht therapierte gesundheitliche Störungen des Kindes (vgl. DIE II/1999, S.7)

Es ist davon auszugehen, daß es nicht nur eine Ursache gibt, sondern daß verschiedene Faktoren zusammentreffen.³² Aus den Biographien der Betroffenen geht hervor, daß u.a. zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben das Lesen- und Schreibenlernen als nicht wichtig eingestuft wurde (vgl. DIE, 2000). Kamper weist auf den biographisch engen Zusammenhang von Analphabetismus und Armut hin (vgl. Kamper, S.577f). Demnach haben Analphabeten während ihrer Kindheit oft eine beengte Wohnsituation und materielle Armut erfahren. Als Erwachsene sind sie aufgrund der schlechten Schulbildung überwiegend als Ungelernte tätig oder überdurchschnittlich häufig von Arbeitslosigkeit betroffen und wie schon ihre Eltern oft auf Sozialhilfe angewiesen.

Viele Illiterate haben ihre Schulzeit auf einer Sonderschule für Lernbehinderte verbracht, einige haben mit bescheinigter schwerer Legasthenie die Hauptschule besucht. Die Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache treten im allgemeinen in den ersten beiden Klassen der Grundschule auf, begleitet von Problemen in anderen Fächern. Ein durch Elternhaus und Schule vermitteltes negatives Selbstkonzept setzt sich in der Erwachsenenwelt fort; alltagssprachlich wird Analphabetismus mit Dummheit gleichgesetzt. Es wird u.a. darauf hingewiesen, daß ein hinter den Anforderungen des schulischen Lernens zurückbleibendes Niveau kognitiver Leistungen, wie z.B. das Schlussfolgern, auch in aktuellen Lernprozessen der Erwachsenen zu erlebten Lernschwierigkeiten führen kann. Des weiteren wird angenommen, dass ein Großteil der Analphabeten einen relativ geringen aktiven und passiven Wortschatz aufweist, was zu Fehlern in Begriffsverwendung und Grammatik führen kann. Die Adressaten weisen teilweise große Hemmungen auf: Verstärkt durch die beruflich und privat negativ bewerteten Fehler leiden einige Teilnehmer bis zur totalen Vermeidung, obwohl sie z.T. zur eigenen Zufriedenheit lesen können. Der empfundene Makel des nicht Lesen- und Schreibenkönnens wird möglichst verheimlicht, was wiederum starken Stress auslöst und zur Entstehung psychosomatischer Krankheiten beitragen kann. Illiterate sind zur Erledigung notwendiger schriftsprachlicher Aufgaben auf Vertrauenspersonen angewiesen, dies wird oft als einseitige Abhängigkeit erlebt (vgl. Kamper, S.577f.).

Der »Durchschnittsteilnehmer« in Alphabetisierungskursen, so das DIE, „ist männlich, Mitte 30, arbeitslos und hat die Schule nach der 7. oder 8. Klasse ohne Abschluss verlassen...Die meisten Teilnehmer sind zwischen Ende 20 und Anfang 40, 60% von ihnen sind Männer“ (DIE, 2000). Genauere Daten ergibt die Auswertung der 1994 im Rahmen eines DIE-Projektes durchgeführten bundesweiten Untersuchung (vgl. Weishaupt, S.45-46; s. auch »Forschungsbericht zu Alphabetisierungsarbeit«). Danach ergibt sich folgende *Altersstruktur der Teilnehmenden*:

³² Siehe hierzu die Darstellung zum »Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter« im Anhang.

	<18 Jahre	18-24 J.	25-34 J.	35-49 J.	50-64 J.	>64 J.
Alte Länder (N=110)	3,2	19,6	39,3	30,0	7,2	0,6
Neue Länder (N=31)	3,7	20,3	45,9	27,0	3,1	0,0
Insgesamt (N=141)	3,3	19,8	40,8	29,4	6,3	0,5

Die von den 141 Einrichtungen gemachten Angaben zum Alter der Teilnehmenden lassen erkennen, dass die Altersgruppe der 25-34jährigen am häufigsten vertreten ist. Bei der Unterscheidung in weibliche und männliche Teilnehmer zeigt sich, daß der Anteil der Teilnehmerinnen in den alten Bundesländern für Alphabetisierungskurse für Deutsche (AfD) bei 43,8% und in den neuen Bundesländern bei 39,1% liegt. Insgesamt ergibt sich ein Wert von 43,0%; die Zahlen weisen auf ein Übergewicht der männlichen Teilnehmer an Alphabetisierungskursen hin. Umgekehrt verhält es sich mit dem *Frauenanteil* bei Alphabetisierungskursen für Ausländer (AfA):

	AfD	AfA
Alte Länder	43,8	76,7
Neue Länder	39,1	56,2
Insgesamt	43,0	73,5

Aussagen über die Ursachen der Verteilung werden in der Analyse nicht gemacht. Es wird lediglich ausgeführt, daß der geringere Anteil der Frauen in den Kursen für Ausländer in den neuen Ländern im Gegensatz zu den Kursen für Ausländer in den alten Ländern vermutlich auf die nationale und soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden zurückzuführen sei.

Aussagen zu *Erwerbstätigen- und Sozialgruppen* werden aufgrund Angaben von insgesamt 113 Einrichtungen gemacht:

Berufsgruppe	Alte Länder (N=87)	Neue Länder (N=26)	Insgesamt (N=113)
Ungel. Industriearbeiter	26,4	19,2	24,8
Ungel. Landarbeiter	4,3	0,3	3,4
Teilfacharbeiter	3,2	13,7	5,6
Facharbeiter	7,0	1,5	5,7
Hausfrau	16,6	2,9	13,4
Arbeitslose	19,9	20,1	20,0
Sonstige	22,6	42,2	27,1
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Danach nimmt der ungelernete Industriearbeiter in den alten und neuen Ländern am häufigsten an Alphabetisierungskursen teil. Bedeutsam ist auch die Gruppe der Sonstigen - hierzu zählen überwiegend Schüler, Auszubildende, Rentner und zu großen Teilen Behinderte. Auffällig ist der in den neuen Ländern angegebene Anteil von 42,2% Sonstige: Hier wäre die genaue Zusammensetzung zu untersuchen, um Rückschlüsse vornehmen zu können.

Die Untersuchungsergebnisse sind eine bedeutsame Grundlage für die Entwicklung des Kursangebotes, besonders für die thematische und didaktische Struktur. Die Untersuchung erfaßt allerdings nur die Analphabeten, die an Alphabetisierungskursen teilnehmen. Die potentiellen Teilnehmer bleiben in dieser Untersuchung unberücksichtigt. Es wurden hierbei auch Daten zur Teilnahme an Kursen zur Vermittlung elementarer Qualifikationen erhoben. Hieran wird wieder die Zweigleisigkeit der Definitionen und Konzepte Alphabetisierung und Grundbildung deutlich. Aufgrund der Abhängigkeit der Zielgruppenbestimmung vom Verständnis eines Analphabeten ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über eine Klärung des Begriffskonzepts »Analphabet« bzw. »Illiterater« erforderlich, um von dort aus zielgerichtete Maßnahmen zu konzipieren und über die Gestaltung des zukünftigen Konzepts diskutieren zu können.

4.1.2 Anbieter von Alphabetisierungsmaßnahmen

Alphabetisierungskurse werden je nach Kenntnisstufe für Anfänger, Mittelstufe und Fortgeschrittene konzipiert. Der Ausdruck »Analphabet« wird im direkten Umgang mit den Teilnehmern vermieden und statt dessen z.B. mit »Lesen und Schreiben von Anfang an« umschrieben - Rechnen wird im Gegensatz zur internationalen Betrachtung (numeracy) innerhalb der deutschen Alphabetisierungsdiskussion nur am Rande betrachtet.

Während es 1978 in der Bundesrepublik Deutschland 16 Alphabetisierungseinrichtungen mit einigen Hundert Teilnehmern gab, stieg die Zahl bis 1990 auf über 300 Einrichtungen mit ca. 20.000 Teilnehmern an (vgl. Huck, S.9); 1987 wurden in einer bundesweiten Erhebung in den alten Ländern 8.243 Teilnehmer an Alphabetisierungskursen gezählt. Das BMBW geht 1993 von einer Zahl von 15.000 Personen aus. Unberücksichtigt bleiben in dieser Schätzung die Personen, die den Kurs nach wenigen Teilnahmen wieder verlassen haben.³³ Eine 1996 im Rahmen des Institutionenverzeichnis Alphabetisierung/Grundbildung durchgeführte Umfrage stellt ebenfalls ca. 15.000 Teilnehmende an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen fest. Darüber hinaus kann von ca. 5.200 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen speziell für Ausländer und

³³ Vgl. hierzu die Schätzung BMBW 1993: Zur Bekämpfung des Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Bundesregierung. Bildung – Wissenschaft-Aktuell. BMBF Bonn, zit. n. Hubertus 1995, S.258.

Migranten ausgegangen werden (vgl. DIE, 2000). Uneinheitliche Untersuchungen führen zu schwer vergleichbaren Ergebnissen; teilweise werden Ergebnisse zu Alphabetisierung, dann wieder zu Alphabetisierung und Elementarbildung angeführt, wobei letzteres deutlich umfangreicher ist. Hier ist mehr Kontinuität und Klarheit wünschenswert, um die Datenerhebung und Auswertung für die bildungspolitische Diskussion verstärkt nutzbar machen zu können.³⁴ Deutlich wird die Diskrepanz zwischen den geschätzten drei Millionen funktionalen Analphabeten allein in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland und der geringen Teilnehmerzahl an Alphabetisierungskursen.

Neben den zu 80%-90% von den Volkshochschulen angebotenen Kursen bieten andere Einrichtungen wie freie Bildungsträger Kurse an. Um einen Überblick über Anbieter, Kursmöglichkeiten und Service-Einrichtungen zu ermöglichen, wurde vom DIE ein Institutionsverzeichnis herausgegeben (vgl. DIE, 2000). Es wird kritisch eingewendet, daß in der Alphabetisierungsarbeit, wie in der Erwachsenenbildung üblich, überwiegend Honorarkräfte lehren. Ungünstige Arbeitsverhältnisse und fehlende soziale Absicherung bewirken eine hohe Fluktuationsrate unter den Kursleitern, so daß die für ein effizientes Arbeiten notwendige Kontinuität nicht entstehen kann. Bei einem Dozentenwechsel verlassen immer wieder auch einige Teilnehmer den Kurs. Eine kurze Verweildauer der Dozenten bei dem jeweiligen Bildungsträger, einhergehend mit geringen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, führt zwangsläufig zu einer unbefriedigenden Qualität des Unterrichtes (vgl. Stark, S.7). Hubertus führt als ein geeignetes Modell zur Verbesserung der sozialen Situation der Dozenten das aus den Niederlanden an; hier erhalten die Kursleiter neben einem Grundgehalt ein anteiliges Honorar zu geleisteten Unterrichtsstunden, worin auch Beiträge zur Sozialversicherung enthalten sind (vgl. Hubertus 1995, S.261); das kann jedoch nur ein Aspekt sein.

Es bleibt zu fragen, welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um die Alphabetisierungsarbeit effektiver zu gestalten, und vor allem ist zu hinterfragen, warum der Alphabetisierungsarbeit ein so geringer Wert beigemessen wird. Der Arbeitsbereich ist ständig von Kürzungen bedroht und viele kleine Träger konnten ihr Angebot nicht aufrecht erhalten. Da die Teilnehmer häufig arbeitslos sind, über ein geringes Einkommen verfügen oder Sozialhilfe beziehen, sind die Anbieter bestrebt, eine möglichst niedrige Kursgebühr zu veranschlagen. Bei den VHS-Kursen liegen die Gebühren zwischen kostenfrei und 2,50 DM oder 3,00 DM pro Unterrichtsstunde (vgl. DIE 2000). Alpha-Kurse müssen also durch andere Kurse

³⁴ Weishaupt berichtet über eine Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994 und berücksichtigt hier Erhebungen von 1987 in den alten Ländern, 1992 in den neuen Ländern und 1994 in Gesamtdeutschland bei jeweils verschiedener Ausgestaltung von Fragebögen und Gegenstand. Das DIE (vgl. DIE 2000) argumentiert mit ca. 350 Einrichtungen mit Alphabetisierungsangeboten, während in der Weishaupt-Analyse 689 Einrichtungen mit Kursangeboten zu Alphabetisierung und Elementarbildung, aufgesplittet in die drei Bereiche »Alphabetisierungskurse für Deutsche«, »Alphabetisierungskurse für Ausländer« und »Vermittlung elementarer Qualifikationen«, angegeben werden.

mitfinanziert werden und/oder bedürfen der staatlichen Förderung, um ein adäquates Angebot sicherstellen zu können.

4.1.3 Zur Situation von Analphabeten

Die aktive Teilhabe an der Gesellschaft und deren Gestaltung ist für funktionale Analphabeten schon dadurch erschwert, daß z.B. schriftliche Ankündigungen von Veranstaltungen nicht aufgenommen werden können. Funktionale Analphabeten sind auf mündliche Informationen angewiesen. Das gesellschaftliche Leben ist durchdrungen vom schriftsprachlichen System: Hinweis- und Verkehrsschilder, Dialogfelder in Automaten, Zeitungen, Bücher, Wahlzettel, Gebrauchsanweisungen, Führerschein, die Vertragsunterzeichnung oder Informationen über geeignete Bildungsangebote, etc. (vgl. Stark, S.7; vgl. DIE 2000). Das Fehlen der Schreib-/Lesefähigkeit führt im verschriftlichten Umfeld zwangsläufig zu Abhängigkeit und Benachteiligung. Die Angst, entdeckt zu werden, läßt funktionale Analphabeten sich oft stärker auf Strategien des Versteckens konzentrieren als auf den Einsatz vorhandener Schriftsprachkompetenz bzw. deren Erweiterung durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen; die Betroffenen entwickeln eine gewisse Professionalität im Verbergen und Vermeiden. Der Impuls zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen geht oft nicht von den Betroffenen selbst aus, sondern es sind häufig andere, z.B. die Partner oder auch die Arbeitgeber, die sie zur Teilnahme motivieren oder gar drängen (vgl. Egloff, S.164f.).

Funktionale Analphabeten erfüllen nicht die als notwendig erachteten Mindestanforderungen, um in der Gesellschaft zu funktionieren; Abweichungen von der Norm werden negativ sanktioniert. Analphabetismus geht oft einher mit sozialer Diskriminierung bzw. Angst davor mit der Folge von Isolation. Die hierbei entwickelten Bewältigungsstrategien erfordern teilweise bedeutsame Kompetenzen (vgl. DIE 2000; vgl. Egloff, S.159ff.). Zur Veranschaulichung der Situation sollen folgende Kurz-Eindrücke von zwei Analphabetinnen dienen, wobei darauf hinzuweisen ist, daß durch die Repräsentation solcher Eindrücke in der Öffentlichkeit nicht nur eine Sensibilisierung auf die Problematik stattfindet, sondern immer die Gefahr besteht, das Stigma zu verstärken:

„Ich bin zum Arbeitsamt ma gegangen. Und dann hab ich den das erzählt daß ich Probleme mit der Schriftsprache hatte. War ich mit den ganz allein im Zimmer, aber hab natürlich 'n roten Kopf gekriegt. Ich sag, ob ich nicht ma 'ne Umschulung machen kann, wo man lernt Rechnen und Schreiben. Weil ich das nicht so kann. Sowas möcht ich gerne machen. Das war mir auch wieder peinlich. Ich denk immer, ich versink dann im Erdboden, als wenn meine Füße unten wegsausen, so schäm ich mich dann.“

„Jetzt ist aber Schluss mit Blamieren, nich lesen und schreiben könn, bei andere Leute betteln darum. Ich möchte gern mal kein Sklave mehr sein, ich möchte lesen und schreiben“ (Namgalies et al., S.96f).

So wichtig es sein mag, die unbefriedigende Situation funktionaler Analphabeten aufzuzeigen, um den Handlungsbedarf deutlicher zu kommunizieren – um die angeführte Gefahr der Stigmatisierung zu vermeiden, ist dabei eine sachliche Betrachtung erforderlich, die sich auf wissenschaftlichem Niveau bewegt. Der erste Schritt hierzu liegt m.E. darin, die betreffenden Personen nicht auf die Zuschreibung »Analphabeten« zu reduzieren.

4.1.4 Motive der Teilnehmer an Alphabetisierungsmaßnahmen

Ausgangspunkt einer Alphabetisierungsmaßnahme sollten vor allem die Motive der Teilnehmer sein. Verschiedene Erhebungen zu Beweggründen der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen ergaben u.a. folgende:

- den eigenen Kindern beim Lernen in der Schule helfen
- den individuellen Abstieg verhindern
- den Arbeitsplatz sichern
- den steigenden Arbeitsanforderungen gewachsen sein
- einen Arbeitsplatz bzw. Ausbildungsplatz finden
- eine berufliche Position mit besserer Bezahlung erreichen
- Zeitungen, Zeitschriften und Bücher lesen
- Ablegen eines Stigmas
- sich nicht länger verstecken müssen
- höheres soziales Ansehen gewinnen
- Verträge lesen können und sich so vor Betrug schützen
- Unabhängigkeit von einer bisher notwendigen Vertrauensperson, die die notwendigen schriftsprachlichen Aufgaben erledigt
- selbstbewusster werden
- eine Grundlage für Weiterbildung schaffen
- soziale Rechte wahrnehmen
- an kulturellen und politischen Aktivitäten teilnehmen
- Gedanken und Erfahrungen schriftlich formulieren
- andere im Lesen und Schreiben unterrichten (vgl. Lenhart/Maier, S.483; vgl. Kamper, S.572; vgl. DIE, 2000)

Die Aufzählung typischer Motive zur Teilnahme am Alphabetisierungskurs wird in den einzelnen Punkten hier nicht ausgeführt. Es soll damit lediglich die Vielfalt an Motiven und die Relevanz von Alphabetisierungsbemühungen über einen allzu engen beruflichen Verwertungsaspekt hinaus aufgezeigt werden.

4.2 Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit

Mit Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit werden i.d.R. politische, organisatorische oder strukturelle Aspekte angesprochen. Ausgehend von den unbefriedigenden Bedingungen im Bereich Alphabetisierung werden hier die Schwerpunkte auf die Aspekte Öffentlichkeitsarbeit und die Frage nach den Motiven für ein Engagement der politischen Akteure gelegt.

4.2.1 Öffentlichkeitsarbeit

Angesichts der enormen Differenz zwischen der Anzahl geschätzter funktionaler Analphabeten und der tatsächlichen Teilnehmerzahl an Alpha-Kursen ist zu hinterfragen, warum so wenig funktionale Analphabeten Alpha-Kurse besuchen. Abgesehen davon, daß für Lernungewohnte der Weg in eine Bildungsinstitution nicht gerade selbstverständlich ist, die Betreffenden aus Scham den Schritt nicht wagen oder Angst vor weiteren schlechten Lernerlebnissen haben etc., ist entscheidend das z.T. unzureichend bekannte Angebot und die mangelnde Ansprache der Teilnehmer als problematisch anzuführen. Viele Betroffene wissen oft nicht, welche Möglichkeiten sich bieten oder wo sie Unterstützung bekommen können.

Um die Menschen überhaupt zu erreichen, ist eine intensivierete Öffentlichkeitsarbeit erforderlich (vgl. Hubertus 1995, S.258). Neben der Zielgruppe der Bildungsmaßnahmen ist die Fachöffentlichkeit, die allgemeine Öffentlichkeit und die politische Öffentlichkeit zu informieren und zu sensibilisieren (vgl. Tröster 1996a, S.30). Eine Möglichkeit sind Medienkampagnen - hierzu wurde durch das Adolf-Grimme-Institut des DVV im Auftrag des BMBW 1981 in Berlin eine Expertentagung über die Nutzung von Massenmedien bei Alphabetisierungsmaßnahmen durchgeführt (vgl. Huck, S.18; vgl. Harting 1992, S.57). Die im Rahmen des 1984 angelaufenen Fünfjahresprojektes »Alphabetisierung im Medienverbund« durchgeführte Kampagne »Lesen und Schreiben für alle« sollte die Öffentlichkeit für die Situation der Analphabeten sensibilisieren. Hierzu wurde versetzt in einzelnen Bundesländern in kurzen Fernsehspots über Analphabetismus berichtet. Eine weitere Sozialkampagne startete der Bundesverband Alphabetisierung unter dem Motto »Schreib Dich nicht ab. Lern lesen und schreiben«; die Öffentlichkeitsarbeit konzentriert sich auf den Bereich Print-Medien und TV. Eine anonyme Beratung zu Lernmöglichkeiten und Informationen über wohnortnahe Weiterbildungsangebote bietet das Alfa-Telefon des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. (vgl. DIE, 2000). Der Bundesverband berichtet weiter von zwei Spots »Lipstick« und »School«, die zunächst in den USA und seit kurzem auch in Deutschland zu sehen seien. Die von Genuneit zusammengetragene Sammlung von Karikaturen zu Analphabetismus verdeutlicht die häufig konstatierte Außenseiterrolle von Illiteraten in der Gesellschaft. Da Bilder i.d.R. einen stärkeren

Eindruck hinterlassen als Texte, erscheint der ausgewählte und kommentierte Einsatz des Mediums Bild geeignet als Beitrag zur Sensibilisierung des Problembewußtseins zu Analphabetismus und Alphabetisierungsarbeit in der breiten Öffentlichkeit (vgl. Genuneit 1995). Schließlich ist die Präsenz in der lokalen und regionalen Presse nicht zu unterschätzen, und als bedeutsam gelten auch die Artikel in den Fachzeitschriften. Allerdings wird besonders die Verbreitung im letztgenannten Bereich als zu schwach bewertet (vgl. DIE 2000). Andererseits ist die mediale Berichterstattung immer dem Spannungsfeld von angemessener, d.h. nicht sensationeller Information und Verwertungszwang ausgesetzt. Oft sind die Teilnehmer enttäuscht, wenn sie die bis zur Verfälschung umgearbeiteten Berichte sehen, hören oder lesen. Als Reaktion auf medienwirksame Berichterstattungen haben sich z.B. an der VHS Köln enttäuschte Teilnehmer entschlossen, selbst eine Zeitung zu schreiben (vgl. Lattewitz; vgl. Pracht).

Als ein wesentlicher Aspekt für eine effektive Alphabetisierungsarbeit ist die Notwendigkeit herauszustellen, die Thematik Analphabetismus ins öffentliche Bewußtsein zu rücken und zu enttabuisieren. Hinderlich ist die mangelhafte finanzielle Unterstützung des Arbeitsbereichs Alphabetisierung. Ein im Rahmen des SOKRATES-Programms durchgeführtes Projekt zur Teilnehmergewinnung von Bildungsbenachteiligten stellte im Ergebnis fest, daß der Mangel nicht im Bereich inhaltlicher Konzepte für die Informationsverbreitung zur Teilnehmeransprache zu sehen ist, sondern vielmehr in der prekären finanziellen und personellen Situation in den Institutionen, d.h. in den Arbeitsbereichen Alphabetisierung/Grundbildung (vgl. Schweizer). Dahinter steht die Befürchtung, daß dem aufgrund einer offensiven Informationspolitik zu erwartendem hohen Teilnehmerzustrom nicht mit einem entsprechendem Angebot begegnet werden könnte.

4.2.2 Motive für die Alphabetisierungsarbeit

Die Initiierung und Durchführung von Alphabetisierungsmaßnahmen setzt ein Interesse voraus. Die Motive und damit die Zielgruppen von Alphabetisierungsarbeit variieren räumlich und zeitlich. Während der Reformation z.B. führte die Verfügbarkeit der Bibel in der Volkssprache zu einem wahren Aufschwung der Literalität unter der »einfachen« Bevölkerung. Beim Militär werden Alphabetisierungskurse für Rekruten angeboten, um die Funktionsfähigkeit des Militärapparates zu steigern. Befreiungsbewegungen führen oft unter illegalen Bedingungen Alphabetisierungskurse aus politischen und emanzipatorischen Motiven durch. Bezugnehmend auf das allgemeine Menschenrecht auf Bildung und Zugang zur Kultur engagieren sich aus humanistischen und emanzipatorischen Motiven einzelne Personen und Bildungs- oder Sozialeinrichtungen für illiterate Immigranten und Illiterate in Randgruppen. Wenn politische Entscheidungsträger in Ländern mit einer hohen Analphabetismusquote die Alphabetisierung zur Erreichung

ihrer ideologischen Ziele einsetzen, gilt es, die ganze Bevölkerung zu mobilisieren. Von besonderer Bedeutung sind jedoch ökonomische Motive. Erwartet wird eine positive Auswirkung von Alphabetisierung auf die volkswirtschaftliche Situation des jeweiligen Landes (vgl. Tröster 1996b, S.14). Alphabetisierungsmaßnahmen im größeren Rahmen sind abhängig vom politischen Willen.

Vorstellungen von Alphabetisierung können als Spiegelung gesellschaftlicher und politischer Strukturen betrachtet werden; die anfängliche Verwendung des Begriffskonzeptes »Elementarliterarität«, angewendet in der Dritten Welt, setzte diese mit Minimalkenntnissen gleich. Es wird angemerkt, daß unter dem Aspekt der Interessendurchsetzung der europäischen Industrie, bewährten kolonialen Mustern folgend, in diesem Verständnis Kenntnis und Nutzung von Schrift nicht als Momente der Muße und Auseinandersetzung, sondern vielmehr als Mittel zur Disziplinierung betrachtet werden (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.5f). Jack Goody bezeichnet Literarität als Instrument, daß die Entwicklung bürokratischer Zentralisation, Klassen und Individualismus unterstützt. Wenn er damit auch in der Kritik steht, Ursache und Wirkung zu vertauschen, hat er jedenfalls den instrumentellen Einsatz von Literarität zur Durchsetzung politischer und ökonomischer Interessen nachgewiesen (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.12).

4.3 Alphabetisierung oder Grundbildung?

In der Literatur ist momentan eine Verwischung zwischen Alphabetisierung und Grundbildung, respektive eine Unklarheit über die mit den jeweiligen Begriffen assoziierten Kenntnisse und Fähigkeiten auszumachen. Die vom »Bundesverband Alphabetisierung« im Februar 2000 durchgeführte Jahrestagung Alphabetisierung stand z.B. unter dem Motto »Von der Alphabetisierung zur Grundqualifikation« (vgl. Bundesverband Alphabetisierung e.V. 2000).

Im Kommunikations- und Informationszeitalter sind vielfältige und komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten in zunehmend allen Bereichen erforderlich. Das DIE führt hier Leistungsfähigkeit, Wissen, Flexibilität und Anpassungsbereitschaft an und konstatiert: „Auch der Bereich Alphabetisierung/Grundbildung ist davon berührt. Heutzutage wird »ein gewisses Maß an Grundqualifikationen« vorausgesetzt. Es besteht jedoch kein generelles Einverständnis darüber, was Grundbildung ausmacht und was sie beinhaltet“ (DIE 2000). Es besteht kein Konsens über eine eindeutige Abgrenzung der Sachverhalte Alphabetisierung und Grundbildung, und das DIE spricht sich für eine Begriffsklärung unter Einbeziehung aller Beteiligten aus.

Der Sachstandsbericht der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland stellt 1991 fest, daß sich nach über zehn Jahren Alphabetisierungsarbeit neue Entwicklungen in Richtung Erweiterung des elementaren Grundbildungsbereichs abzeichnen. Der angeführten Richtungsänderung liegt die Annahme zugrunde, daß eine einseitige Orientierung auf

Lesen, Schreiben und Rechnen als nicht mehr ausreichend zu bewerten und eine stärkere Berücksichtigung allgemeiner und grundlegender beruflicher Inhalte zur Förderung sowohl der Lernmotivation als auch des langfristigen Lernerfolgs notwendig ist für die Eingliederung ehemaliger funktionaler Analphabeten in den Arbeitsmarkt (vgl. Huck, S.34).

Die OECD-Studie (s. Kapitel 3.2.5) definiert Literalität nicht als eine Fähigkeit, die ein Mensch entweder besitzt oder nicht, sondern als eine bestimmte Bedingung des Verhaltens bezogen auf die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen³⁵ am Arbeitsplatz, zu Hause oder im sonstigen sozialen Umfeld. Die Aussage wird damit begründet, daß die Zuschreibung »Fähigkeit« die Komplexität von Literalität bzw. Grundqualifikation nicht erfasst.³⁶ Die Studie wendet sich vom Begriff Analphabetismus ab, „der noch immer in vielen Ländern weit verbreitet ist“, da dieser nicht zu verdeutlichen vermag, „daß alle Menschen bis zu einem bestimmten Grad mit symbolisch verschlüsselter Information umgehen können und daß daher kein eindeutiger Mindeststandard für die Literalität gesetzt werden kann“ (OECD, S.3).

Das DIE spricht von einem veränderten Konzept von Grundbildung bzw. Grundqualifikationen. Dabei geht es nicht mehr um die Ansammlung von Fertigkeiten; zentral sind jetzt dynamische und flexible Fähigkeiten. Lesen, Schreiben und Rechnen gelten nicht als Fähigkeiten an sich, sondern als Voraussetzung zum Erwerb der erforderlichen Qualifikationen; betont wird die Einordnung der Thematik im gesamtgesellschaftlichen Spannungsfeld. Die weit verbreitete Rede von den Schlüsselqualifikationen sorgt für weitere Verwirrungen, wenn festgestellt wird, daß den für Leben und Arbeiten notwendigen Schlüsselqualifikationen der Erwerb der Grundqualifikationen vorausgehen muß (vgl. DIE 2000). Im Rahmen des DIE-Projektes »Netzwerk Grundqualifikationen« entstand während eines Fortbildungsseminars ein Mind-map mit dem Titel »Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert«.³⁷ Dieses Mind-map wird in der Veröffentlichung zwar einschränkend als individuelle Sichtweise bezeichnet, soll aber doch kurz aufgegriffen werden. In der Erläuterung wurden vorab Lesen, Schreiben und Rechnen als Voraussetzungen zum Erwerb weiterer Qualifikationen bezeichnet, also separiert. Im Mind-map selbst stehen die Schreib-, Lese- und Rechenfertigkeiten gleichwertig neben allen anderen Qualifikationen. Denkbar wäre eine (neue) Konzeption, wonach die Schreib-, Lese- und Rechenfertigkeiten in einem Gesamtkonzept Grundbildung innerhalb des Konzeptes des lebensbegleitenden Lernens aufgehen, z.B. in Form eines Baukastenprinzips. Die hier nur angedeutete Möglichkeit der Gestaltung des Arbeitsbereichs bietet m.E. einen lohnenswerten Ansatzpunkt für eine weitere Arbeit.

³⁵ Weitere Qualifikationen, wie z.B. Teamarbeit und andere Kommunikationsfähigkeiten wurden zwar auch als bedeutsam eingestuft, konnten aber mit den verfügbaren Instrumenten in der Studie nicht gemessen werden.

³⁶ Die OECD-Studie verwendet die Begriffe Grundqualifikation und Literalität synonym (vgl. OECD, S.16).

³⁷ Mind-map s. Anhang.

In Flandern (Belgien) und in den Niederlanden ist Alphabetisierung Teil der Grundbildung bzw. Basedukation. Sowohl in den Niederlanden als auch in der Region Flandern erwerben die Kursleiter ihre Qualifikation im Rahmen eines Aufbaustudiums zum Grundbildungspädagogen an der Hochschule (vgl. Alfa-Forum 43/2000). Abgesehen von der Schwerfälligkeit bei der Durchsetzung des Arbeitsbereichs Alphabetisierung/Grundbildung in Deutschland insgesamt sind zukunftsorientierte Bewegungen zu beobachten, so z.B. das Konzept der Hamburger Volkshochschule. Hier wurde Anfang der neunziger Jahre der Bereich Grundbildung eingerichtet, „um den neuen bildungspolitischen Anforderungen im Rahmen eines erweiterten Alphabetisierungskonzeptes gerecht werden zu können.“ (Hamburger Volkshochschule). Innerhalb des Bereichs Grundbildung werden folgende Leistungen und Kurse angeboten:

- Erstberatung
- Intensive Betreuung neuer Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu Beginn der Kurse
- Kursbegleitende Beratung
- Lese- und Schreibkurse auf verschiedenen Lernstufen
- Einstiegskurse für Anfänger und Fortgeschrittene I
- Offene Lese- und Schreibwerkstatt
- Grundkurs Rechnen
- Schreiben am Computer
- Internet-Kompetenz
- Englisch im Bereich Grundbildung
- Mich verständlich machen - mich durchsetzen
- Schreibtag / Kreatives Schreiben
- Selbsthilfegruppe
- Bildungsurlaub
- Sommerkurse
- Stütz- und Förderunterricht für Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen
- Betriebskurse (Hamburger Volkshochschule)

Das Beispiel der Hamburger Volkshochschule zeigt die praktische Umsetzung eines über die traditionelle Alphabetisierung hinausgehenden Konzeptes, das im gleichnamigen Bereich Grundbildung aufgeht. Die Lese- und Schreibkurse sind hier wichtiger Teil im Grundbildungsangebot, aber der Arbeitsbereich definiert sich nicht über die Alphabetisierung, sondern über Grundbildung.

Wünschenswert ist eine Einigung über die zukünftige Gestaltung des Arbeitsbereichs, d.h. entweder die Akzeptanz des erweiterten Konzeptes oder das Festhalten am Konzept Alphabetisierung. Dabei ist zu bedenken, daß die geäußerte Befürchtung der noch stärkeren Vernachlässigung des Bereichs Alphabetisierung in Bezug auf die in der OECD-Studie untersuchten Grundqualifikationen eher hinderlich sein könnte. Die Studie vertritt deutlich die Position, daß das bisherige

Begriffskonzept Analphabetismus zu eng sei; d.h. die Notwendigkeit der Beherrschung der Lese- und Schreibfähigkeit wird keineswegs bestritten, lediglich in ein erweitertes Konzept gestellt, um die Komplexität des Bereichs Grundqualifikationen erfassen zu können. Literalität ist hier nicht mehr die *Fähigkeit*, die ein Individuum entweder besitzt oder nicht, sondern: „die *Verwendung* von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD, S.16). Ohne die insgesamt eher funktionale Ausrichtung der Studie zu übernehmen, ist mit dem der Studie zugrundeliegenden Verständnis von Literalität meines Erachtens eher die Stärkung des Arbeitsbereichs möglich und es sollte die Initiative ergriffen werden, diesen Bereich inhaltlich auszufüllen; hierin ist eine Herausforderung für Theorie und Praxis von Literalität als ein Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung zu sehen.

5. Theorien zu Literalität und Perspektiven für die Praxis

Alphabetisierungskampagnen oder Konzepte sind an wissenschaftliche Annahmen u.a. über kognitive Auswirkungen der Literalität gebunden und finden sich als Argumentationslinien im Bereich wirtschaftlicher und politischer Entwicklungen der jeweiligen Gesellschaft wieder. Die Bedeutung derartiger Beziehungen äußert sich in einem UNESCO-Bericht im Kontext der Teheran-Konferenz: „Das Denken des Illiteraten...bleibt konkret. Er denkt in Bildern und nicht in Begriffen. Sein Denken bezieht sich auf eine Reihe von Bildern, die nebeneinander oder hintereinander stehen und führt daher kaum zu Induktion oder Deduktion. Als Ergebnis steht ein Wissen, das in einer bestimmten Situation angeeignet wurde und kaum auf eine andere Situation übertragen wird, auf die es auch angewendet werden könnte“ (zit. n. Scribner/Cole, S.348f.).³⁸ Auf derartigen Annahmen basierende Programme erzielen häufig enttäuschende Resultate bezüglich des implizit erhofften Entwicklungsschubes - oft bleibt sowohl der nachweisliche Anstieg des Wohlstands als auch die Schärfung des Intellektes aus. In der Folge schlechter Ergebnisse wurde perspektivisch über alternative Programme debattiert, die mit dem gleichen Mitteleinsatz effektiver hätten sein können, d.h. daß die Ursache in der Programmgestaltung gesucht wird (vgl. ebenda, S.349).

Es liegen vielfältige Untersuchungen zu sozialen und psychologischen Auswirkungen von Literalität vor. Brian Street merkt dazu an, daß Erziehungswissenschaftler und Psychologen sich zumeist auf einzelne Aspekte der Lese- und Schreibfertigkeit beziehen, während Anthropologen und Soziolinguisten

³⁸ Es sei hierzu nochmal auf den Aufsatz von Iris Füssenich hingewiesen, in dem sie Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten als behindert in Bezug auf das Fehlen kognitiver Zusammenhänge ausweist, s. Kapitel 4.1.1 (Bestimmung und Verständnis der Zielgruppe).

sich auf Literalitäten konzentrieren – d.h. auf die sozialen Praxen und Konzepte von Lesen und Schreiben (vgl. Street 1993, S.1). Die Beziehung von theoretischen Grundannahmen und Konzepten wird als Anlaß genommen, in folgenden Unterkapiteln unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Brian Street zunächst zwei polare Modelle zum Sachverhalt Literalität zu bearbeiten, um im Anschluß daran Anstöße für die Alphabetisierungsarbeit zu geben.

5.1 Wissenschaftliche Bearbeitung der Frage, was unter Literalität verstanden wird

Wenn Gertrud Kamper konstatiert, daß der wissenschaftlichen Bearbeitung der Frage, was unter »Literarität« bzw. »Illiterarität« zu verstehen ist, wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, dann ist sie eine der wenigen, die diesen unbefriedigenden Zustand überhaupt thematisieren (vgl. Kamper, S.574). In der Literatur wird darauf hingewiesen, daß eine Klärung der Begrifflichkeiten »Analphabetismus« und »Grundbildung« vorzunehmen sei. Es zeichnet sich jedoch ab, daß sich diese Klärung ausschließlich auf die damit verbundenen Fertigkeiten und Kenntnisse bezieht.

Bevor auf die zur Diskussion stehenden theoretischen Grundannahmen zum Sachverhalt Literarität/Illiterarität eingegangen wird, sei kurz ein historischer Aspekt eingeführt: Im 18. Jahrhundert wurde zwar die Verbesserung des Lese- und Schreibunterrichts gefordert, es existierte jedoch noch kein Begriff sozialer Ausgrenzung, wie wir ihn heute kennen. Literalität galt als eine besondere Qualifikation, dabei war das Fehlen dieser Fähigkeit kein soziales Stigma (vgl. Gessinger, S.1479). In unserer heutigen Gesellschaft ist Literalität keine besondere, sondern eine grundsätzliche und verbreitete Qualifikation, deren Nichtbeherrschung mit sozialem Stigma einhergeht.

Ausgehend von der Annahme, daß Literarität kontextabhängig und sozial geprägt ist, fragen Stagl et al.:

- nach den Bedingungen für den Gebrauch von Literarität sowohl für den einzelnen als auch in der Gesellschaft
- nach den spezifischen Funktionen und Auswirkungen im Lebensprozess
- nach Rückwirkungen von Lese- und Schreibkenntnissen auf kognitive und psychische Funktionen sowohl des einzelnen als auch von Gruppen (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum S.8f.)

Hierzu schlagen sie vor, die beim Lehren und Lernen von Sprache und Schrift, von Sprache und Denken ablaufenden Prozesse genau zu erfassen. Untersucht werden sollen weiterhin die Arten und der Gebrauch des Textes im Alltag und am Arbeitsplatz; verschiedene Formen des Umgangs mit Text und Schrift führen zu

verschiedenen Arten von Literarität. Erst aufgrund solcher Analysen können schlüssige Definitionen und Konzepte entwickelt werden. Wird Literarität nicht als vom sozialen Kontext abhängig, sondern als individueller Mangel beschrieben, wird Illiterarität zum Kriterium für Ausgrenzungsverfahren. Damit wird das Problem dadurch beseitigt, daß der Gegenstand, auf den es sich bezieht, d.h. die Art des Umgangs mit Schrift und Text in der jeweiligen Gesellschaft, gezeugnet wird. Kapitel 4.2.2 (Motive für Alphabetisierungsarbeit) hat gezeigt, daß der Gegenstand und die Form des Umgangs bzw. die Zielformulierungen an eine Position gebunden sind; Aussagen zu Literarität sind jedoch oft beliebig und unklar. Literarität als soziales Problem, als Folge bestimmter Anwendungen und Funktionen von Lesen und Schreiben - oder als individueller Mangel, der die Ausgrenzung der Illiteraten als Randgruppe rechtfertigt? (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.9)

Der Komplexität von Literalität versuchen sich verschiedene Disziplinen wie Sozialwissenschaften, Linguistik, Literaturtheorie, Entwicklungspsychologie, Semiotik oder Psychoanalyse zu nähern. Vor der Entwicklung von Lehrmodellen für die Praxis steht vorerst die theoretische Erarbeitung des Problems. Stagl et al. weisen in diesem Zusammenhang auch auf Harvey Graff und dessen Aussage hin, „daß das, was in der Schule als Literarität gilt, bestenfalls eine Vermittlung literater Fertigkeiten ist, die über einen zumeist festgefühten Kanon als Exerzitien eingeübt werden. Die Tatsache der Schule und der Schulpflicht sagt noch nichts darüber aus, was in der Schule vermittelt wird. Für Graff ist in der historischen Analyse eher die Tendenz zu Disziplinierung und zu passiver Konformität »literate« Wirklichkeit als die Entwicklung kritischen, analytischen Denkvermögens“ (Stagl/Dvorak/Jochum, S.10). Graff spricht sich gegen die Verherrlichung von Literarität aus; er kritisiert, daß damit ein Modell ganzheitlichen Könnens imaginiert werde, dessen Nichtvorhandensein oder Verfall zu Stellungnahmen führt, in denen der Eindruck vermittelt wird, als wären Lesen und Schreiben die einzig rudimentären Einzelfertigkeiten. Graff kehrt die politischen Implikationen hervor; in historischer Betrachtungsweise zeigt er die Verbindung von Verbreitung der Literarität und verstärkter Unterordnung der Armen und Entrechteten unter die durch Verschriftlichung legitimierten Gesetze der Macht. Die spezifischen wirtschaftlichen, literarischen und religiösen Funktionen des Schreibens und der Schrift zeichnet er an weitgehend oralen Kulturen nach. Indem er die Konturlosigkeit und Vieldeutigkeit von Illiterarität enthüllt, zeigt er die durchgängige Widersprüchlichkeit in Gesellschaft und Literarität auf. Eine derart kritische Sicht auf Literalität fordert zur Reflexion über das uns eigene Verständnis von Literalität auf.

In der Auseinandersetzung um theoretische Grundannahmen zum Sachverhalt sind nach Kamper zwei Perspektiven auszumachen (vgl. Kamper, S.574). Ein Pol wird demnach als das »*autonome Modell von Literarität*« bezeichnet. Lesen und Schreiben sind hier *Techniken*, von denen angenommen wird, daß deren historische Entwicklung und individuelle Aneignung erheblichen Einfluß auf die Ausprägung geistiger Fähigkeiten, wie z.B. des abstrakten, des kritischen und des folgernden

Denkens oder der Rationalität haben. Daraus folgt, daß dem illiteraten Menschen nicht nur die Lese- und Schreibfähigkeit fehlt, sondern es ihm zudem an den spezifischen Fähigkeiten kognitiver und sprachlicher Prozesse mangelt. Der andere Pol ist markiert durch eine »sozialhistorische und anthropologische Position«. Literarität wird hier als so widersprüchlich wie die Gesellschaft selbst charakterisiert. Es handelt sich dabei weder um eine (Kultur-) Technik noch um eine individuelle Fähigkeit. Literarität wird als *soziale Praxis* verstanden. Daraus folgt, daß es verschiedene Literaritäten gibt und Literarität handlungsorientiert im historischen und sozialen Kontext zu bestimmen ist. „Erst muß das Geflecht der sozialen Praxis bestimmt werden, bevor es von dieser Position aus Sinn macht, jemanden, der in dem einen oder anderen Bereich illiterat ist, als Zielperson von Anstrengungen der Erwachsenenbildung zu bestimmen“ (Kamper, S.574). Stagl et al. führen die zwei auszumachenden Pole in den Theorien zur Literarität aus und weisen gleichzeitig auf Unzulänglichkeiten hin, wenn das Modell der sozialen Praxis dem autonomen Modell gegenübergestellt wird: „So berechtigt die Kritik an der Literarität als dem einen Instrument an sich ist, so sehr ist vor allem von Autonomisten einiges zur Beziehung von Sprache und Schrift beigetragen worden, ohne die ein Begreifen der komplexen Dimensionen von Literarität unmöglich ist“ (Stagl/Dvorak/Jochum, S.12). Brian Street - der die kognitiven und technisch-funktionalen Aspekte des Lese- und Schreibprozesses keineswegs bestreitet - hat eine alternative Herangehensweise an die Problematik dadurch vorgelegt, daß er zwischen einem »autonomen« und einem »ideologischen« Modell unterscheidet. Dieser Kategorisierung wird hier gefolgt, da sie verspricht, die Positionen polarisiert und nachvollziehbar gegenüberzustellen und damit »greifbar« zu machen (vgl. Street 1993, S.4ff). Hierzu werden die von Street vielfältig herangezogenen Studien zitiert, um die Position zu verdeutlichen. Damit werden die zugrunde gelegten Daten angeführt, um schließlich zu dem von Street präferierten Modell von Literalität als soziale Praxis hinzuführen. Der Rückgriff auf Studien, die in fremden Kulturen durchgeführt werden, mag Zweifel auslösen, vor allem wenn es um die Übertragbarkeit auf die deutsche Situation geht. Der Beitrag dieser Betrachtungen für die deutsche Diskussion ist m.E. jedoch von großem Wert, wenn es um die Klärung des Verständnisses von Literalität geht. Bei den angeführten Studien handelt es sich um eine im Kontext der von Street bearbeiteten Modelle getroffene Auswahl. Es ist unbestritten, daß es darüber hinaus andere mit diesem Thema befaßte Autoren gibt, die hier jedoch keine Berücksichtigung finden.

5.1.1 Das autonome Modell: Literalität als Technik

Brian Street spricht sich gegen das so von ihm betitelte »autonome Modell« aus, das für Literalität als Technik steht. Street's Position wird anschaulich, wenn er die Darstellung von Literalität anlässlich des International Literacy Year (1990) kritisiert. Die Rhetorik intendiere die öffentliche Aufmerksamkeit auf Literalität zu ziehen, um

so finanzielle und organisatorische Ressourcen einzufordern. Dazu würden viele Stereotypen des von Street so bezeichneten »autonomen Modells« reproduziert: „in particular, that »illiterates« were lacking in cognitive skills, living in »darkness« and »backward« and that the acquisition of literacy would (in itself, »autonomously«) lead to major »impacts« in terms of social and cognitive skills and »Development«” (Street 1995, S.13). Wenn damit auch kurzfristig eine schockierende Wirkung auf die Öffentlichkeit und die Politik ausgeübt werden könne, schadet diese Argumentation langfristig dem Arbeitsbereich. Zum einen, da die betroffenen Erwachsenen damit erniedrigt werden und zum anderen verleitet sie zu falschen Erwartungen der Betroffenen und der Gesellschaft bezüglich der Folge von Alphabetisierungsmaßnahmen (vgl. Street 1995, S.14).

Als Vertreter des autonomen Modells gelten u.a. David Olson und Angela Hildyard, die sich wiederum auf ethnographische Daten von Patricia Greenfield beziehen.³⁹ Greenfield führte, orientiert an Bernsteins Code,⁴⁰ Vergleiche zwischen geschulten und nicht geschulten Kindern der Wolof in Senegal durch. Aufgrund dieser Daten stellten Olson und Hildyard entwickelte elaborierte Strukturen bei den geschulten Kindern fest, woraus sie eine kognitive Überlegenheit durch den Erwerb von Literalität in der Schule gegenüber ungeschultem Denken schließen. Olsons Ausführungen weisen auf den Aspekt der Sprachreflexion durch den Gebrauch der Schrift hin. Analysierbare Qualitäten der Sprache werden erst durch die Schrift operationalisierbar, d.h. logischen Strategien zugänglich.⁴¹ Street wendet gegen das autonome Modell in diesem Zusammenhang kritisch ein, daß es sich auf Schreiben als Aufsatzschreiben fixiert und an Kategorien wie »abstraktes, kontextunabhängiges Denken, Rationalität, kritisches und folgerndes Denken« gebunden wird. Aussagen über Denkstrukturen in Bezug auf Schrift in wesentlich auf mündliche Traditionen zurückgreifende Gesellschaften werden von Street als nicht stichhaltig zurückgewiesen (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.11f.). Er bezieht sich hierzu auf die

³⁹ Greenfield argumentiert in einem 1975 veröffentlichten Aufsatz: “Speakers of an oral language rely more on context for the communication of their verbal messages. This appears to be the main difference in language use, a difference which has important educational correlates as well as implications for cognitive processes. In fact, my hypothesis is that context-dependent speech is tied up with context-dependent thought, which in turn is the opposite of abstract thought” (Greenfield 1975, S.169).

⁴⁰ Der englische Soziolinguist Basil Bernstein hat in den sechziger Jahren mit seiner Theorie zur Beschreibung des gesellschaftlichen Sprachgebrauchs die zwei Varianten »formal« (elaborierter Kode) und »public« (restringierter Kode) language eingeführt und damit die Entwicklung der Soziolinguistik wesentlich beeinflusst. Die Unterscheidung in diese beiden Codes gilt als der Anfang einer soziolinguistischen Variationstheorie. Wurde diese Konzeption auch anfangs besonders in der Pädagogik zur Erklärung und für Voraussagen bei Benachteiligung von Kindern aus unteren Schichten in der Schule eingesetzt, wurde bald die Dichotomie der Modellkonzeption kritisiert. In den USA z.B. entwickelte sich in Abwendung von der Bernstein'schen Defizittheorie eine kritische Perspektive, die sog. Differenzkonzeption; hierbei wird besonders auf die Arbeiten von William Labov hingewiesen (vgl. Hartig, S.1808).

⁴¹ Scribner/Cole weisen kritisch darauf hin, daß diese Untersuchungen keine Beweise für die von den Forschern geäußerten Behauptungen, d.h. die Auswirkung von Literalität auf Denkprozesse, wie z.B. abstraktes Denken, liefern. Als problematisch wird die Tatsache angeführt, daß nicht Kinder mit und Kinder ohne Schriftsprache verglichen wurden, sondern den Schulkindern wurden Nichtschulkindern gegenübergestellt. Das sei zu kritisieren, da Schule und Literalität nicht identisch sind (vgl. Scribner/Cole, S.346).

vergleichenden Untersuchungen der Psychologen Scribner und Cole unter Beteiligung des Anthropologen Smith. Das Team forschte zu den Auswirkungen der von den Vai in Liberia in verschiedenen Zusammenhängen und darüber hinaus je individuell verwendeten drei Arten von Schrift: die Vai-Schrift, die arabische und die lateinische Schrift. Die Vai-Schrift verfügt über ca. 400 Zeichen und wird informell in einer Art ritualisiertem Erfahrungsaustausch vermittelt. Die arabische Schrift wird in Koranschulen und die lateinische Schrift in Schulen westlichen Typs vermittelt. Scribner und Cole stellten fest, daß es keine überlegene Art der Literarität gibt; allgemein ergab sich eine Überlegenheit im Merken und Kombinieren derjenigen, die die Vai-Schrift, die arabische und die lateinische Schrift beherrschen gegenüber den Illiteraten. Weitere Analysen ergaben, daß spezifische Formen des Memorierens, wie sie beim Lernen des Korans angewendet werden, sich nicht auf das Merken generell auswirken, sondern auf bestimmte Formen des Merkens beschränkt bleiben. Die Untersuchung machte ferner deutlich, daß die Vai-Schrift weder zum Erwerb neuer Kenntnisse noch zu veränderten Fragestellungen eingesetzt wird und die Kenntnis des Korans auf Erfüllung religiöser Dogmen abzielt und von den Schülern zwar gelesen, aber nicht verstanden wird. Diese Feststellungen machen deutlich, daß es bei der Untersuchung von Literarität eine Genauigkeit bezüglich verschiedener Arten von Literaritäten zu beachten gilt. Im Gegensatz zu sonst gängigen Studien, die Schulbildung und Literalität gleichsetzen, wenn sie Schulkinder und Nichtschulkinder vergleichen, konnte in der Untersuchung der Vai die Literalität von der Schulbildung getrennt werden. Es ist zu beachten, daß die Vai einen relativ kleinen Teil der Bevölkerung Liberias ausmachen und sich kaum staatliche Schulen oder Missionarsschulen in ihrem Gebiet befinden; dabei wird den Vai eine führende Rolle im Wirtschaftsleben des gesamten Landes zugesprochen (vgl. Scribner/Cole, S.349). Die Vai-Schrift wird nicht in der Schule, sondern zu Hause gelehrt. Der Erwerb der Literalität konnte in einem grundlegend verschiedenen sozialen Kontext untersucht werden als in den von anderen Psychologen durchgeführten Untersuchungen, in denen Kinder mit Schulbildung im Ergebnis regelmäßig besser bei kognitiven Aufgaben - als Indiz für das Niveau der Intelligenz - abschnitten als Kinder ohne Schulbildung. Kinder würden in solchen Studien als Wesen angesehen, die immer komplexer werdende Entwicklungsstufen durchlaufen. Scribner und Cole weisen kritisch darauf hin, daß dabei die einzelnen Stufen sehr genau beschrieben werden, während die beim Übergang wirksamen Mechanismen ungenau bleiben. Weiterhin wird darauf hingewiesen, daß die in der Schule vermittelten Erfahrungen, d.h. die Konfrontation mit großen Datenmengen und ihre Gliederung in Fachbereiche mit gleichartigen begrifflichen Strukturen erwarten lassen könne, „daß solche Erfahrungen, die zum Entstehen generalisierender Denkfertigkeiten führen, gerade in jenen Bereichen zum Tragen kommen, in denen schulähnliche Aufgaben vorgegeben werden“ (Scribner/Cole, S.347). Stagl et al. bemerken, dass die Untersuchung von Scribner und Cole wohl für eine bestimmte Art des Lehrens und Lernens bedeutsam sein könnten; jedoch weder ein Argument gegen die Bedeutung von Literarität für das Denken noch ein Beweis für die Gleichwertigkeit der Denkkapazitäten in

mündlichen und schriftlichen Gesellschaften seien. Die Untersuchungsergebnisse ließen keine allgemeinen Aussagen über die Beziehung von Denken und Schrift zu (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.12). Hier handelt es sich um die in der Soziolinguistik geführte Diskussion um die große Unterscheidung zwischen Oralität und Literalität, als dessen einflußreichen Befürworter Walter J. Ong angeführt wird. Von Ong wurden weitreichende Behauptungen bezüglich der sozialen und kognitiven Konsequenzen von Literalität aufgestellt. Street bezieht sich auf das 1982 veröffentlichte Werk »Orality and Literacy: The Technologizing of the Word« als eine der populärsten Veröffentlichungen von Ong (vgl. Street 1995, S.153). Ong's Einfluss reicht von akademischen Zirkeln über Agenturen für Entwicklungsarbeit bis zu für Alphabetisierungsprogramme zuständigen Institutionen, besonders in den USA. Ong argumentiert, daß Literalität einzigartig und verschieden von Oralität zu begreifen sei, bedingt durch ihre fixierende Wirkung. Dagegen wird von Street eingewendet, daß Sprache im allgemeinen und verschiedene Formen des Abbildens, Rituale und Geschichten diese Charakteristik ebenfalls aufweisen. Er faßt die Annahmen von Ong über Oralität und Literalität kurz zusammen: „The characteristics of the oral world that he discovers using this method are that it is formulaic, conservative, close to the human lifeworld, agonistically toned, empathetic, homeostatic, situational, and involves memorization by formula rather than verbatim. The literate world is the opposite to all of these things: it is abstract, analytic, distancing, objective and separative“ (Street 1995, S.153). Schließlich sei es schwer herausstellbar, ob ein System größere Konsequenzen für fundamentale kognitive Prozesse aufweise als das andere (vgl. Street 1995, S.149f.). Wenn Ong beispielsweise die Fähigkeit zur Distanzierung als eine Folge von Literalität beschreibt, wendet Street dagegen ein, daß dies ein Merkmal der jeweiligen sozialen Situation sei - z.B. in unserer Kultur die Verwendung einer bestimmten Art von Literarität in akademischen Kreisen, Gerichtshöfen oder im mündlichen akademischen Diskurs. Des weiteren ist Literalität nicht von anderen Kommunikationsmedien zu separieren - Literarität als Praxis ist immer in mündliche Anwendungen eingebunden und die Variationen von Literarität zwischen den Kulturen sind im allgemeinen Variationen der Anteile von mündlichen und schriftlichen Kanälen. Aus einer theoretischen Perspektive folgt daraus, daß für Forschungen zu Praxen von Literarität ein Kommunikationsmodell heranzuziehen ist, das diesem Verhältnis von Oralität und Literalität gerecht wird (vgl. Street 1995, S.157). Während Ong für die Literalität beansprucht, daß einzig mit der Schrift die flüchtige Natur der Klänge und Erfahrungen fixiert werden können, schreibt Street diese Eigenschaft schon der gesprochenen Sprache zu: „I would argue, however, that language itself already has this quality in its oral dimension, namely of classifying and thereby »fixing« the continuum of experience“ (Street 1995, S.158). Wie in der geschriebenen so auch in der gesprochenen Sprache werden folglich die Zeichen auf einem abstrakten Niveau zur Repräsentation von Bedeutungen produziert. Demnach kann auch ohne Literalität fixiert, separiert und abstrahiert werden.

5.1.2 Das ideologische Modell: Literalität als soziale Praxis

Street setzte in den achtziger Jahren dem »autonomen Modell« das »ideologische Modell« entgegen. Mit dem Term »ideologisch« soll zum Ausdruck gebracht werden, daß im Arbeitsbereich Literalität nicht nur kulturelle Aspekte eine wesentliche Komponente darstellen, sondern ebenfalls die jeweiligen Machtstrukturen. Den Begriff »ideologisch« will Street nicht im Sinne des »altmodischen Marxisten« verstanden wissen, sondern im Sinne gegenwärtiger, anthropologischer, soziolinguistischer und kulturwissenschaftlicher Studien, in denen Ideologie der Platzhalter für die Spannung zwischen Autorität und Macht einerseits und Widerstand und Kreativität andererseits ist (vgl. Street 1993, S.7f.).

Street geht von verschiedenen Gebrauchsweisen von Literalität aus. Mit seinen Untersuchungen verweist er auf die Unmöglichkeit sowohl einer neutralen, technischen Literarität als auch einer universell kognitiven Beschreibung der Folgen von Literalität. Literarität sei vielmehr die soziale Praxis von Lesen und Schreiben in Abhängigkeit von den Ideologien, d.h. vom gesellschaftlich verankerten Bewußtsein der sozialen Zuschreibungen in der jeweiligen Gesellschaft (vgl. Stagl/Dvorak/Jochum, S.11).

Street charakterisiert das Feld der Studien zu Literarität als in Veränderung befindlich und plädiert für die Richtung der »New Literacy Studies«: „The Book is entitled »Social Literacies«, in order to emphasize the focus of these new approaches, first on the social nature of literacy and secondly on the multiple character of literacy practices“ (Street 1995, S.2).⁴² Seit kurzem ist als Trend in diesem Forschungsfeld eine breitere Betrachtung von Literalität als sozialer Praxis auszumachen, die an die von der Psychologie dominierte und kulturell eingeschränkte Perspektive eine stärker anthropologisch ausgerichtete und kulturübergreifende Perspektive setzt, wobei nicht die eine literacy betrachtet, sondern von verschiedenen literacies ausgegangen wird. Viele Autoren lehnen die dominante Sichtweise von Literalität als neutrale, technische Fertigkeit ab und weisen statt dessen auf eine andere Konzeption von Literalität hin (vgl. Street 1993, S.1). Street bringt Literarität in Verbindung mit Entwicklung, Ethnographie und Erziehung/Bildung. In diesem interdisziplinären Ansatz weist er auf die politische Natur von Literarität in Entwicklungsprogrammen hin. Seine Ausarbeitungen basieren auch auf eigenen anthropologischen Feldstudien im Iran in den siebziger Jahren und aktuelleren Studien zu Literarität und Beschulung in den USA. Dabei bezieht er gegenwärtige Positionen aus dem Bereich Bildung/Erziehung in seine Betrachtung ein. Er definiert seine Ausarbeitungen als einen kritischen Rahmen, als Grundlage für weitere Forschung und Tätigkeit im Bereich Literarität (vgl. Street

⁴² Street führt zur Beschreibung von Literarität an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit die Begriffe »literacy practices« und »literacy events« ein. Literacy events sind demnach alle Gelegenheiten, bei denen etwas Geschriebenes integraler Bestandteil der Interaktion der Beteiligten und deren interpretativen Prozesse ist. Literacy practices sind auf einem höheren abstrakten Niveau angesiedelt und beziehen sich sowohl auf das Verhalten als auch auf die sozialen und kulturellen Konzeptionen, die dem Lesen und Schreiben einen Sinn geben.

1995, S.2). Dabei soll Literarität abseits von idealisierten Generalisierungen betrachtet werden; Street plädiert für ein konkretes Verständnis von Literarität bzw. Praxen von Literarität in realen sozialen Kontexten. Die Betonung liegt auf real: Die Hervorhebung des Kontextes ist Ausdruck von Praxen von Literalität als etwas reales.⁴³; wesentlich sei die Variation des Gebrauches und der Bedeutungen von Literarität in verschiedenen kulturellen Umgebungen und in unterschiedlichen akademischen Ausarbeitungen, d.h. kritische, erziehungswissenschaftliche, ethnographische oder entwicklungstheoretische Diskurse. Als Bezugspunkt wird die traditionelle Debatte über die Beziehung von gesprochener und geschriebener Sprache zitiert. Von verschiedenen Wissenschaftlern wird die Ansicht vertreten, daß die gesprochene und die geschriebene Sprache sich fundamental unterscheiden. Vertreter dieser Position beziehen sich dabei auf evolutionäre und funktionale Aspekte. Street kann wohl dem Aspekt von Entwicklung und Wechsel zustimmen, allerdings ist die Betonung auf Evolution und auf Funktion so für ihn nicht hinnehmbar. Dem funktionalen Erklärungsansatz haften die Akzeptanz gegenwärtiger Klassifikationen und sozialer Formen an. Es wird nicht hinterfragt, warum und durch welche ideologischen und diskursiven Formationen sie herausgebildet wurden, noch wie sie gegen alternative Formen reproduziert werden. In der Anthropologie wird nicht mehr nur die Produktion essentieller Bedeutungen in historischen Gesellschaften untersucht, sondern sich der Existenz derselben zugewandt. Dieser Ansatz könnte übertragen werden auf die linguistische Theoriebildung über die Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. Street 1995, S.4f.). Die »New Literacy Studies« implizieren für die Pädagogik, daß den Schülern⁴⁴ über die Vermittlung rein technischer Merkmale von Sprachfunktionen hinaus ein Bewußtsein der sozial und ideologisch konstruierten Natur der spezifischen Formen, die wir gewohnheitsmäßig und zu bestimmten Zeiten und Anlässen benutzen, vermittelt werden (vgl. Street 1995, S.6). Street spricht sich dafür aus, die Beziehungen zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache unter den Bedingungen des sozialen Kontextes von Oralität und Literalität in verschiedenen Traditionen von Literalität zu betrachten, anstatt die kognitiven Anforderungen der Sprachproduktion oder isolierte, universelle, strukturelle Merkmale der gesprochenen und geschriebenen Modi in den Vordergrund zu stellen. Es wird die von N. Besnier 1988 vorgestellte These zitiert, daß die gesprochene Sprache nicht weniger komplex sei als die geschriebene. Besnier bezieht sich hierbei auf eigene anthropologische Studien bei den Tuvaluern in der Süd-Pazifik-Region. Entgegen den von den Vertretern der »großen Unterscheidung« zwischen gesprochener und geschriebener Sprache artikulierten Annahmen konstatiert Besnier,

⁴³ Street führt als Beispiele für reale Dokumente an: Während der Feldstudien in Iran gesammelte Rechnungen; in den USA eingesetzte Texte zur Überprüfung der Literarität Erwachsener; Liebesgedichte auf Bambus oder Palmblättern in Süd-Ost-Asien (vgl. Street 1995, S.3).

⁴⁴ Street spricht hier die Kinder an, es kann wohl davon ausgegangen werden, daß diese Feststellung nicht nur auf Kinder sondern auch auf Erwachsene anzuwenden ist.

daß das gesprochene Tuvaluisch⁴⁵ nicht notwendig einen höheren Grad an »Verwicklung« aufweist und dabei nicht weniger komplex und kontextabhängiger als das geschriebene Tuvaluisch ist (vgl. Street 1995, S.7).

Street's Ausführungen zielen primär auf Alphabetisierungsmaßnahmen in Entwicklungsländern ab, unter besonderer Beachtung der Machtfrage und der politischen und ökonomischen Interessen: „I explore this power relations, as they are implicated in literacy campaigns in a number of developing countries and make a working distinction between »colonial« literacy - brought by outsiders as part of a conquest - and »dominant« literacy - brought by members of the same society but frequently belonging to different classes, ethnic groups or localities” (Street 1995, S.16). Aber der Vorwurf gilt nicht nur dem Umgang mit Literalität in den Entwicklungsländern, sondern ebenso in den Industrieländern, wenn die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf statistische Daten zu Illiteraten gerichtet ist; die Annahmen darüber, was es bedeutet, Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in der gegenwärtigen Gesellschaft zu haben besonders hervorgehoben werden und falsche Hoffnungen bezüglich der positiven Auswirkungen von Literalität für Berufschancen, soziale Mobilität und persönliche Entwicklung gestützt werden (vgl. Street 1995, S.17). Literalität sollte nicht als etwas repräsentiert werden, worunter die Menschen leiden, als wäre Illiterarität eine Krankheit oder eine Behinderung. Das Stigma »Illiterarität« wird im Vergleich zu den Problemen mit dem Lesen und Schreiben als das größere Problem angesehen (Vgl. Street 1995, S.19).

5.1.3 Zusammenfassung

Die hier gegenübergestellten Pole »autonomes Modell« versus »ideologisches Modell« sollen die Aufmerksamkeit auf die der Alphabetisierungsarbeit zugrunde liegenden theoretischen Konzeptionen von Literarität/Illiterarität lenken. Auffällig ist z.B. in der gängigen Literatur die Verwendung des Begriffs »Kulturtechniken«. ⁴⁶ In der deutschsprachigen Literatur wird auf die Relativität der UNESCO-Definition hingewiesen. Funktionaler Analphabetismus ist demnach ein flexibler Begriff, der sich nach den in der jeweiligen Gruppe und Gemeinschaft definierten Standards formuliert. Funktioneller Analphabetismus liegt dann vor, wenn die individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten einer Person unter diesen aus historisch-gesellschaftlichem Bezug heraus festgelegten Mindeststandards liegen (vgl. Hubertus 1995, S.252). Dabei wäre zu hinterfragen, wodurch bzw. von wem welche Inhalte als Mindeststandard definiert werden.

⁴⁵ Tuvaluisch ist eine polynesische Sprache und neben Englisch die Amtssprache auf Tuvalu, Ozeanien. Von den ca. 9000 Einwohnern sind 96% Polynesier sowie Melanesier. Die Analphabetismus-Rate lag 1990 bei 10% (vgl. Der Fischer Weltalmanach 1996, S.684f.).

⁴⁶ Siehe z.B. Veröffentlichungen vom DIE, UNESCO in der Definition zum funktionalen Analphabetismus oder das Institut der deutschen Wirtschaft mit seinen Empfehlungen für Schulen und Betriebe, ausgeführt in DIE 2000; Huck, S.11, 34.

Street's Argumentation gegen das autonome und für das Modell von Literalität als soziale Praxis wird hier angeführt, um eine alternative Herangehensweise an Analphabetismus/Alphabetisierung polarisiert aufzuzeigen.⁴⁷ Die Position vertritt deutlich die Abkehr von der »großen Unterscheidung« zwischen mündlichen und schriftlichen Kulturen und zwischen literaten und illiteraten Menschen. Es wird sich vehement gegen diese Zweiteilung gewandt. Street bezieht sich dabei auf umfangreiches Material, daß hier nicht in vollem Umfang bearbeitet und vorgestellt werden kann; hier bietet sich ein Anschlußpunkt für eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik. Street's Position ist in diesem Rahmen als ein Angebot für die Diskussion zu verstehen. Damit wird nicht die Bedeutung von Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsarbeit in Frage gestellt - unzweifelhaft sind Lesen, Schreiben und Rechnen wesentliche Fähigkeiten in unserer Gesellschaft. Im Kern steht die Herausarbeitung der Relativierung der der Beherrschung der Schriftsprache zukommenden Bewertung gegenüber anderen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Diskussionsbeitrag zur Enttabuisierung von Analphabetismus, Abbau des Stigmas und letztlich Stärkung der praktischen Arbeit. Der Rückgriff auf derart grundlegende Annahmen soll zur Klärung des Sachverhalts beitragen - an der Wurzel angesetzt, um den Blick zu schärfen. Diese Gratwanderung, die »große Unterscheidung« kritisch zu hinterfragen und dabei Alphabetisierungsmaßnahmen nicht abzuwerten, sondern gleichberechtigt neben andere Bildungsangebote zu stellen und dabei zu stärken, gilt es mit besonderer Sensibilität zu bearbeiten. Diese ganze Diskussion dient der Hinführung auf die Konzeption von Literalität als soziale Praxis, und um Streets Argumentation abschließend noch einmal aufzugreifen: "...I argue for an »ideological« model of literacy that is methodologically and theoretically sensitive to local variation in literacy practices and that is able to comprehend people's own uses and meanings of reading and writing" (Street 1995, S.149).

Aus den polarisierten Positionen ergeben sich unterschiedliche Konzepte in Theorie und Praxis. Exemplarisch wird im nächsten Kapitel eine in Lancaster, England durchgeführte Studie zu Literalität vorgestellt, die sich auf das Konzept der sozialen Praxis bezieht. Dabei liegt der Schwerpunkt weniger auf der grundsätzlich diskutierten Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache und ihren Auswirkungen auf die Individuen. In Abgrenzung zum autonomen Modell wird von Literalität als sozialer Praxis ausgegangen, wobei die Betonung auf verschiedene Literalitäten in je verschiedenen Kontexten unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Elemente in der praktischen Ausübung liegt. Schließlich führt diese

⁴⁷ Es handelt sich bei dem Modell der sozialen Praxis um keine Neuigkeit, diese Bezeichnung wird vielfach verwendet. Giere z.B. führt in einem Aufsatz aus, daß Alphabetisierung als soziale Praxis verstanden wird, die die Bedeutung von Literalität als Anwendung der Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten einschließt. Es werden verschiedene Erscheinungsformen von Alphabetisierung oder viele Literalitäten angenommen (vgl. Giere, S.873). Allerdings werden die dem Modell zugrunde liegenden Annahmen selten explizit angeführt. In vorliegender Arbeit wird gerade in dieser grundsätzlichen Auseinandersetzung ein wesentlicher Aspekt und Argumente starker Beitrag für die Debatte um die Alphabetisierungsarbeit gesehen.

Sichtweise zur Abkehr von rein funktionalen Elementen, die in der Regel auf das Erwerbsleben bezogen sind: Die Arbeitsplatz-Literalität ist eine unter vielen.

5.2. Folgerungen und Ansätze im internationalen Kontext

Nach der in Kapitel 4.3 angeführten Diskussion über die Fortführung des Konzeptes Alphabetisierung oder die Veränderung hin zur Konzeption Grundbildung und der sich anschließenden Bearbeitung der dem Sachverhalt Literalität/Illiterarität zugrunde liegenden theoretischen Annahmen werden praxisnahe Beispiele aus der Alphabetisierungsarbeit aus England, den Niederlanden und Belgien als Referenzpunkte für die Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland angeführt. Während das englische Beispiel sich direkt auf eine der oben angeführten Konzepte, nämlich Literalität als soziale Praxis bezieht, bieten die Berichte aus den Niederlanden und aus Belgien weniger theoretische Anknüpfungspunkte sondern eher pragmatische Beispiele in Anknüpfung an die Auseinandersetzung um konzeptionelle Überlegungen dafür, dass die Integration der Alphabetisierungsarbeit in die Bildungslandschaft durchaus machbar ist - gesetzlich verankert, umgesetzt in strukturierten Grundbildungsangeboten und professionalisiert durch Ausbildungsgänge für die Dozenten.

5.2.1 Der Ansatz der »Local Literacy«

Barton und Hamilton führten in den neunziger Jahren eine Studie über den alltäglichen Einsatz von Lesen und Schreiben durch, wobei grundsätzlich davon ausgegangen wird, daß Literalität sozial verortet ist.⁴⁸ Die Autoren wählten dazu exemplarisch die englische Gemeinde Lancaster aus. Hier sollte anhand von Interviews, Beobachtungen und Dokumenten untersucht werden, wie die Bewohner im alltäglichen Leben von Literalität Gebrauch machen: „...*a study of what people do with literacy*“ (Barton/Hamilton, S.3). Diese Praxen sind nicht als beobachtbare Verhalten zu betrachten, vielmehr sind dabei Werte, Einstellungen, Gefühle und soziale Beziehungen maßgeblich zu berücksichtigen.⁴⁹ Literalität wird als Praxis verstanden, die im Raum zwischen Denken und Text angesiedelt ist. Untersucht wird die Literalität zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort, wobei der Kommunikation eine wesentliche Rolle zukommt und Lesen und Schreiben nicht als singuläre Fähigkeiten, sondern als komplexe menschliche Aktivitäten in komplexen menschlichen Beziehungen betrachtet werden.⁵⁰ Literalität wird als untrennbar von

⁴⁸ Die Ergebnisse wurden wie folgt veröffentlicht: Barton, David; Hamilton, Mary: *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London and New York 1998.

⁴⁹ Barton und Hamilton verweisen auf S.6 hierzu auf Street, Brian: *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge 1993.

⁵⁰ David Bloome weist im Vorwort zur Veröffentlichung von Barton und Hamilton auf Ähnlichkeiten der Sichtweisen mit Jay Robinson hin, der 1987 genau auf diese Komplexität hingewiesen hatte.

den jeweiligen Individuen und dem Ort begriffen. Schon der Titel »Local Literacies« vermittelt den Eindruck von Örtlichkeit, sei es die Gemeinschaft, das Zuhause - eine Aufforderung an die Leser, sich selbst über die eigenen lokalen Literalitäten zu vergewissern (vgl. Bloome). Der Verweis auf Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmtheit von Literalität führt hierbei auf die Möglichkeit von verschiedenen Perspektiven hin. Zur Veranschaulichung sind einfache Beispiele aus dem täglichen Leben hilfreich: „Whats on this bulletin board is *our* use of literacy to make *our* world. Even if we do not have absolute control of how we define ourselves through literacy at home or in our communities, we have a sense of at least enough control to feel efficacious.“ Stehen hier selbstbestimmte Gestaltung und Umgang mit Literalität im Vordergrund, wird für andere Bereiche die vordergründige Fremdbestimmung sichtbar: “In these spheres - business, government, work - we rarely get the chance to use literacy to define ourselves or our world. It is *other's* uses of literacy to define us and place us in their world; and we are often complicit in this agenda, sometimes even aggressively so“ (Bloome, Foreword). Lesen und Schreiben als Teil des sozialen und kulturellen Lebens der Individuen - die Studie »Local Literacies« steht in der Tradition ethnographischer Studien, konkret dem Set kultureller Praktiken in Verbindung mit Literalität und der lebensgeschichtlichen Forschung. Damit wird eine spezielle Sichtweise von Literalität aufgezeigt: „Rather than understand literacy in terms of a knowledge base built up by isolated studies over years and aggregated from all over the globe, coercing people and places and what they do with written language into unifying theories and overarching laws of social science, literacy needs to be understood locally and historically (both in terms of the history of individuals and in terms of the histories of the places and the social relationships in which they find themselves)“ (Bloome, Foreword). Bezüglich des lebensgeschichtlichen Aspekts von Literalität wird darauf hingewiesen, daß Individuen ihr Leben durch die Anwendung von Literalität verändern und andererseits Literalität das Leben der Individuen verändert und die Menschen sich in der zeitgenössischen Welt verändernden Literalitäten gegenübersehen. Die veränderten Literalitäten werden sowohl durch informelles Lernen und Sinnstiftung als auch durch formale Schulungen erworben. Dieses Lernen findet in einem bestimmten sozialen Kontext statt und als Teil dieses Lernens werden soziale Prozesse internalisiert. Es wird davon ausgegangen, daß das individuelle Verständnis von Literalität ein entscheidender Aspekt des Lernens ist und diese »Theorie« das Handeln der Individuen leitet. An diesem Punkt wird ein wesentlicher Schnittpunkt von Literalitäten und Bildung verortet (vgl. Barton/Hamilton, S.12f.).

Die Autoren verfolgen drei Ziele mit ihrer Studie:

- 1) Vorlage einer detaillierten, spezifischen Beschreibung von literalen Praxen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort.

- 2) Beitrag zum theoretischen Verständnis von Literalität insofern, als daß Literalität in einem umfassenderen Verständnis sozialer Praxen und der Sinngebung für die Individuen durch die täglichen Praxen gesehen wird.
- 3) Das finale Ziel ist das Angebot eines alternativen, öffentlichen Diskurses zu den gegenwärtigen politischen Diskursen, wobei die Rolle von Literalität als kommunale Ressource für die Lebensqualität in der Gemeinde im Vordergrund steht (vgl. Barton/Hamilton, Preface)

Die Autoren betonen das transformative, emanzipatorische Ziel ihrer Studie. Die Aufdeckung und Dokumentation der alltäglichen Literalitäten, die in den herrschenden Diskursen oft unbeachtet bleiben, bilden das wesentliche Moment dieser Studie. Ihr Ansatz ist stark beeinflusst durch die kritischen Stimmen von Akteuren aus der praktischen Arbeit der Erwachsenenbildung in der Gemeinde, die die vorherrschende Definition von Literalität als Fertigkeit und Funktion ablehnen und andere Vorstellungen von Literalität im täglichen Leben artikulieren (vgl. Barton/Hamilton, S.5). Theoretisch beziehen sie sich auf drei verschiedene Forschungsrichtungen zu Literalität: Soziolinguistik und Bildung; Sozialanthropologie; Psychologie (vgl. Barton/Hamilton, S.13).

Barton und Hamilton führen ihre Annahme von Literalität als soziale Praxis mit sechs Punkten aus:

- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making (Barton/Hamilton, S.7).

Die Studie ist nicht direkt handlungsorientiert angelegt, es werden keine Rezepte für die Praxis gegeben; sie lädt vielmehr zur Reflexion über das Verständnis von Literalität und eine neue Sichtweise ein; dabei sind Verbindungen zur Praxis herstellbar (vgl. Barton/Hamilton, S.279). Mit Praxis ist hier weder das Lernen durch Wiederholung noch das Verständnis von Praxis im Sinne der IALS, d.h. allgemeine und typische Aktivitäten, gemeint. Der Begriff »Praxis« ist hier in einer eher abstrakten Form gebraucht und kann nicht vollständig mit beobachtbaren Aktivitäten und Aufgaben erklärt werden; »events« dagegen sind empirisch und beobachtbar, wie z.B. »cooking literacy« als ein alltäglicher »literacy event« (vgl. Barton/Hamilton, S.7f.). Die verschiedenen Literalitäten können einerseits

festgemacht werden an dem Einsatz verschiedener Medien oder Symbolsysteme, wie z.B. Film oder Computer mit entsprechenden Bezeichnungen wie »film literacy« oder »computer literacy«; weiterhin können Praxen in verschiedenen Kulturen und Sprachen als verschiedene Literalitäten betrachtet werden. Barton/Hamilton weisen auf diese vielfältige Verwendung des Begriffs hin, wobei er in ihrer Studie in dem Sinne angewendet wird, daß Literalitäten als kohärente Konfigurationen von literalen Praxen verstanden werden, wie z.B. »academic literacy« oder »work-place literacy« (vgl. Barton/Hamilton, S.9).

In einem aktuellen Beitrag deutet sich die Möglichkeit des Transfers - wenn auch nur in Ansätzen - dieser neuen Sichtweise von Literalität in der Praxis der englischen Alphabetisierungsarbeit an (vgl. Hamilton 2000). Hamilton gibt hierin einen Überblick über die Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in England unter Hinweis auf die positive Wende seit der Übernahme der Labour-Regierung 1997. Seit dem Regierungswechsel konnte eine neue Herangehensweise, basierend auf neuesten Forschungsergebnissen⁵¹ und aufbauend auf der Historie des gleichberechtigten Lernens, entwickelt werden: „Wir müssen uns verabschieden von Wohltätigkeitsaspekten, auf Kompensation ausgerichtete oder eng gefasste beruflich orientierte Auffassungen und uns dem ganzen breiten Spektrum der Lebensbereiche zuwenden, in denen die Menschen handeln, als Individuen, in der Gemeinschaft, in der Familie, am Arbeitsplatz“ (Hamilton 2000, S.21). War bisher die qualifizierte Arbeitskraft die Hauptmotivation für die Unterstützung der Grundbildung für Erwachsene, wird jetzt das Gewicht auf soziale Integration und flexible Unterstützung der Erwachsenen in den verschiedenen Lebensphasen und -bereichen gelegt.

Der Beginn der Alphabetisierungsarbeit in Grossbritannien wird festgemacht an der Anfang der siebziger Jahre durchgeführten Kampagne „The Right to Read“. Bereits 1975 wurde von der Regierung eine zentrale Agentur für Erwachsenenalphabetisierung eingerichtet: Die Basic Skill Agency (BSA), so der heutige Name. Ende der achtziger Jahre wird das anerkannte Rahmenkonzept für Erwachsenen Grundbildung »Wordpower and Numberpower« eingeführt. Dieses Rahmenkonzept berücksichtigt ständig weiter zu entwickelnde Standards und Bewertungskriterien für grundlegende Fertigkeiten und bezieht sich auf das national einheitlich definierte System beruflicher Qualifikationen, die National Vocational Qualifications (NVQs).⁵² Mit dem »Further and Higher Education Act« von 1992 wird die Erwachsenen Grundbildung als Teil der Weiterbildung definiert. Das hatte eine zunehmende Etablierung und Formalisierung des Arbeitsbereichs zur Folge. Diese Entwicklung erscheint erstmal positiv; es ist jedoch zu bedenken, daß damit

⁵¹ Hamilton weist hier auf Street (1994) und Barton/Hamilton (1998) hin.

⁵² Für weitere Informationen zu NVQ siehe z.B. Arthur, Lore: Erwachsenenbildung im Vereinten Königreich. Frankfurt/Main 1994; Wiegand, U.: Berufsbildung in der Europäischen Union, Abschlusszertifizierung in Britannien, in: ibv, Zeitschrift für berufskundliche Informationen und Dokumentation, Nr.39 Nürnberg 1994.

der Großteil der Erwachsenen Grundbildung in Weiterbildungskollegs stattfand und weniger als ein Viertel der Teilnehmer in lokalen und kommunalen Erwachsenen Grundbildungsprogrammen lernten.⁵³ Eine 1999 durchgeführte Studie zur Erwachsenen Grundbildung, die sowohl die Lernbedürfnisse von Kindern und Erwachsenen berücksichtigte, führte im Ergebnis zu einer neuen Strategie: „Better Basic Skills“. Schwerpunkte liegen hierbei auf computergestütztem Lernen und der verstärkten Nutzung von Kooperationen zwischen den verschiedenen lokalen Einrichtungen. Die Vernetzung der verschiedenen Initiativen soll die Beteiligung von Erwachsenen am lebenslangen Lernen erhöhen. Hamilton sieht Alphabetisierung im Gesamtkonzept des lebenslangen Lernens, wobei nicht mehr die fähige Arbeitskraft im Vordergrund steht, sondern es wird, europäischen Erfahrungen folgend, auf das Konzept des sozialen Ausschlusses und die Gefährdung der Gesellschaft durch die Ausgeschlossenen hingewiesen. Dabei ist m.E. kritisch zu hinterfragen, ob dies eine positive Entwicklung oder nicht eher lediglich eine Verschiebung darstellt.

5.2.2 ABE: Professionalisierung nach niederländischem Modell

In den Niederlanden entwickelte sich die Alphabetisierungsarbeit in den letzten 25 Jahren von vielen kleinen Alphabetisierungsgruppen über Alphabetisierungsvereine zu einem professionalisierten Arbeitsbereich (vgl. Geers). Bereits 1986⁵⁴ wurde der Bereich des »zweite Chance-Unterrichts« in Form von Prinzipien der Alphabetisierung und Grundbildung gesetzlich verankert. Hierin wurden wesentliche Erfahrungen der bisherigen Alphabetisierungsarbeit berücksichtigt; Erfahrungslernen und wechselseitige Lernprozesse wurden als bedeutsam herausgestellt, d.h. das besonderer Wert auf methodisch-didaktische Aspekte gelegt wird. Mit Inkrafttreten des Gesetzes galt es Wege für eine qualitativ hochwertige Ausbildung der Kursleiter zu finden. Einigen versuchsweise durchgeführten Ausbildungsgängen folgte 1991 die Etablierung einer zweijährigen Hochschulausbildung »Basiseducatie« für Erwachsenen Grundbildung. Dieses Aufbaustudium schließt sich einem allgemeinen Hochschulstudium an. Vermittelt wird Wissen über die Didaktik des Lernens Erwachsener und die Fächer der Grundbildung: Niederländisch als Muttersprache; Niederländisch als Fremdsprache; Rechnen; soziale Kenntnis und Fähigkeiten; Berufs- und Gesellschaftsorientierung. Die Fächer entsprechen der Zielsetzung der Alphabetisierungsarbeit: Neben Lesen und Schreiben soll auch persönliches und soziales Lernen angeregt werden, z.B. die Veränderung des oft sehr negativen Selbstbildes der Teilnehmer. Weitere Studieninhalte sind Gesetze, Regelungen und Finanzierungsmodelle.

⁵³ Für weitere Informationen zu den bildungspolitischen Veränderungen s. z.B. Arthur, Lore: Erwachsenenbildung im Vereinten Königreich. Frankfurt/Main 1994; hierin wird ein kurzer Überblick über die Aushöhlung der Local Education Authorities (LEAs), zu übersetzen als Lokale Bildungsbehörden, und der Stärkung der Weiterbildungskollegs gegeben.

⁵⁴ Hamminck führt als Datum der neu eingeführten Regel 1987 an, vermutlich handelt es sich um dieselbe Regelung, die von Geers für 1986 als Jahr der Einführung angeführt wird.

Hamminck beschreibt 1990 in seiner Studie den Wechsel vom Konzept der Literarität hin zum breiteren Konzept der Adult Basic Education (ABE) in den Niederlanden. Seiner Studie wird bescheinigt, daß dabei die Relation zwischen diesem neuen Konzept und dem ökonomischen Druck zur Umschulung einer Vielzahl von Arbeitnehmern verdeutlicht wird (vgl. Belanger, Vorwort). Die Beschreibung des ABE-Programms ist eingebettet in einen Überblick über vorherige Erfahrungen in diesem Arbeitsbereich und eine grundsätzliche Problemdefinition zur funktionalen Illiterarität in der niederländischen Bevölkerung. Zum Sachverhalt wird ausgeführt, daß eine Bewegung weg von der Beschreibung von Illiterarität hin zu einer Definition von Literarität im sozialen Kontext stattfindet und darüber hinaus versucht wird, die Ziele und Inhalte von Grundbildung in Bezug auf die soziale Funktion zu definieren (vgl. Hamminck 1990, S.13). ABE gilt als Resultat der im Rahmen von in den siebziger und frühen achtziger Jahren durchgeführten Projekte zum Thema »Erwachsene mit geringer Schulbildung«. Adult Basic Education entwickelte sich im Zeitraum von 1980 bis 1990 und der Term ABE wurde erstmals 1987 eingesetzt, als die Regierung sich entschloß, fünf verschiedene Aktivitäten aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, die alle mehr oder weniger für Menschen mit geringer Schulbildung konzipiert waren, zusammenzubringen:

- Adult literacy work for autochthones
- Language courses for ethnic minorities
- Open School
- Informal Education for Young Adults
- Household information in the countryside (Hamminck 1990, S.27)

Während die ersten drei Aktivitäten jüngeren Datums sind - sie entwickelten sich seit 1975 und werden inhaltlich mit der späteren ABE gleichgesetzt - haben die beiden letzt genannten eine längere Tradition. Die »Informal Education for Young Adults« entstand aus der katholischen Jugendarbeit und die »Household information in the countryside« bot verschiedene Kurse für Hausfrauen in ländlichen Gegenden an. Die Rückläufigkeit der Kurse gilt als ein Anlass für die Zusammenlegung zur ABE (vgl. Hamminck 1990, S.27). Die neuen Bestimmungen für die ABE sind Teil einer Reform des gesamten Bereichs Erwachsenenbildung, wobei besonders die Harmonisierung und Koordination von Planung, stützenden Strukturen und Beratungsservice verfolgt wurde (vgl. Hamminck 1990, S.47). Die Elementarbildung nach der neuen Regelung beinhaltet Sprach-, Rechen- und soziale Fähigkeiten. Es wird darauf hingewiesen, „daß dies nicht bedeute, dass es in den Niederlanden keine Alphabetisierung mehr geben wird. Im Rahmen der neuen Elementarbildungsregelung sind weiterhin Kurse für Analphabeten vorgesehen. Sie sind jedoch in einen größeren Zusammenhang gestellt“ (Hamminck 1989, S.98). Hamminck greift in seiner Ausarbeitung ebenso curriculare, zentrale pädagogische und methodische Aspekte von ABE auf wie die Ausbildung der Dozenten. Die Professionalisierung und die Strukturierung wird ebenso betrachtet wie die Relation

von ABE und Arbeitsmarkt und die Bedeutung von ABE als Instrument zur Stärkung der sozialen Partizipation.⁵⁵ ABE wird dabei auch unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens und in internationaler Perspektive betrachtet und der Autor bescheinigt England, Belgien, den Niederlanden und Deutschland einen Wechsel des Schwerpunktes „from literacy to the broader concept of ABE, of which literacy is an element“ (Hamminck 1990, S.131). Für den niederländischen Betrachter ist die in Deutschland seit Jahren andauernde Diskussion um die Frage »Alphabetisierung oder Grundbildung?« also schon 1990 beantwortet gewesen.

Es kann hier sicherlich kein Vergleich zwischen der Alphabetisierungsarbeit in den Niederlanden und in Deutschland vorgenommen werden - dazu müssten die Rahmenbedingungen, wie z.B. die Einordnung und der Stellenwert der Erwachsenenbildung im niederländischen Bildungssystem, das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Grundbildung etc. genau untersucht und ein Vergleichsmaßstab bestimmt werden. Es können aber doch Handlungsalternativen aufgegriffen und für die Diskussion nutzbar gemacht werden. Warum z.B. gibt es in Deutschland bis jetzt kein institutionalisiertes Qualifikationsangebot für Kursleiter und Kursleiterinnen in der Alphabetisierungsarbeit seitens der Hochschulen?

5.2.3 Grundbildung in Flandern: »Geletteredheid« statt Analphabetismus

Seit der Teilnahme an der Studie »International Adult Literacy Survey« (IALS) wird - einem belgischen Bericht folgend - im flämischen Teil Belgiens nicht mehr von Analphabetismus, sondern von »geletteredheid« gesprochen (vgl. Doom). Direkt übersetzt heißt es »studiert« oder »gebildet« und im Zusammenhang mit Grundbildung wird als adäquate Übersetzung »Schriftsprachkompetenz« oder »Literalität« angeboten. Hinter der Änderung der Bezeichnung steht die Annahme, daß »geletteredheid« ein eher positiv besetzter Begriff ist, mit dem die aktive Verarbeitung von Informationen angesprochen wird. Bezug nehmend auf die OECD-Studie, d.h. auf die Untergliederung in verschiedene Skalen und Niveaustufen⁵⁶, wird konstatiert, daß die Personen damit nicht mehr eingeteilt werden in Analphabeten und Alphabeten. Grundbildung soll den Lernbedürfnissen bildungsbenachteiligter Menschen gerecht werden.

Das »Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie« (VOCB) definiert zwei Funktionen von Grundbildung: „Firstly, the education and training programmes are designed to suit the specific learning needs of the students and meet specific

⁵⁵ Die Studie wird hier nur bezüglich des an dieser Stelle relevanten Wechsels der Konzeptionen kurz dargestellt; für weitere Informationen über diesen Überblick hinaus ist die Lektüre der Studie zu empfehlen.

⁵⁶ S. hierzu die Beschreibung der Literalitätsstufen im Anhang; s. auch das Kapitel 3. (Forschungsbericht zu Alphabetisierungsarbeit).

objectifs: to teach and improve basic competencies, which are vital to be able to function in personal, social and professional situations.

Secondly, adult basic education acts as a stepping stone towards other training or educational initiatives“ (VOCB)

Nach - ähnlich wie in den Niederlanden - zahlreichen Experimenten im Bereich der Alphabetisierung seit 1975 wurden in Flandern 1990 aufgrund einer Verordnung des flämischen Parlamentes 29 Grundbildungszentren eingerichtet; diese Zentren sind staatlich anerkannt und werden staatlich finanziert. Es handelt sich hierbei um privatrechtliche Einrichtungen mit einem Team festangestellter, pädagogischer Mitarbeiter. Neben den Pädagogen, zu deren Aufgabenbereich der Unterricht im engeren Sinn, die Beratung und Begleitung der Teilnehmenden gehört, sind Koordinatoren und Verwaltungsmitarbeiter beschäftigt. 1999 waren in den Zentren 500 professionelle Mitarbeiter tätig (vgl. Govaerts; vgl. Doom). Die Professionalisierung ist ähnlich wie in den Niederlanden fester Bestandteil der Grundbildungsarbeit. Die Fortbildung für pädagogische MitarbeiterInnen ist gesetzlich vorgeschrieben: Nach dem flämischen Dekret muss das Personal der Grundbildungszentren spätestens im zweiten Praxisjahr ein praxisbegleitendes Training beginnen. Zur Umsetzung wurde das VOCB von 1992 bis 1995 mit der Entwicklung und Erprobung einer entsprechenden Fortbildung beauftragt (vgl. Govaerts, S.10). Das Ergebnis ist ein seit 1996 als verpflichtende Fortbildung eingerichteter Aufbaustudiengang im Umfang von 1000 Unterrichtsstunden. Der von verschiedenen Hochschulen angebotene Aufbaustudiengang setzt sich aus mehreren Kursmodulen, begleitender Praxis und Selbststudien zusammen (vgl. Doom, S.7). In Beiträgen von Doom und Govaerts wird die »Karel de Grote Hogeschool« in Antwerpen hervorgehoben, an der seit 1995 Kurse für Postgraduierte im Rahmen der aufbauenden Lehrerfortbildung angeboten werden. Die Kurse schließen mit einem Diplom ab und werden staatlich unterstützt. Die Aufbaufortbildung ist an Praxiserfahrungen geknüpft, eine Teilnahme ohne Praxiserfahrungen ist ausgeschlossen. Der Ablauf und die Inhalte sind auf das Kursangebot der Grundbildung zugeschnitten und das individuelle Ausbildungsprofil wird im Rahmen verbindlich definierter Bereiche aufgestellt.⁵⁷

Das »Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie« (VOCB) wurde wie auch die Grundbildungszentren 1990 durch den flämischen Erziehungsminister als nationale Dachorganisation zur Unterstützung, Koordination und Weiterentwicklung der Grundbildung eingerichtet. Es berät und unterstützt die Grundbildungszentren und ist zuständig für die Fortbildung der Pädagogen und Pädagoginnen. Des weiteren initiiert und unterstützt das VOCB Innovationsprojekte zur Grundbildung für Erwachsene und ist Anlaufstelle für internationale Kontakte.⁵⁸

⁵⁷ Zur Kurzbeschreibung über Ziele, Ablauf und Inhalte des Aufbaustudiums s. Govaerts.

⁵⁸ Als Projekte werden vom VOCB angeführt: Quality and selfevaluation; course development, objectives and levels for Dutch as a Second Language; course development for social knowledge and skills; adult basic education and professional training; basic numeracy.

Das Kursangebot der Grundbildung setzt sich aus fünf Unterrichtsbereichen zusammen:

- Niederländisch als Muttersprache
- Niederländisch als Zweitsprache
- Alphabetisierung in der Muttersprache
- Soziale Kenntnisse und Fertigkeiten
- Rechnen

In jedem Unterrichtsfeld werden verschiedene Niveaustufen unterschieden und die Teilnehmer können entsprechend ihrer Ausgangsbasis in den passenden Kurs gehen. Ausgehend von den jeweiligen Lernzielen werden Programme mit verschiedenen Schwerpunkten entwickelt: Programme, die soziale Kompetenz fördern wollen; die eine Förderung der Weiterbildung anstreben; berufsorientierte Programme. Sowohl der Einstieg als auch der Ausstieg werden begleitet durch Beratung und spezielle Kurse zur Motivierung, Orientierung, Information und Entscheidungsfindung.

Insgesamt entsteht der Eindruck eines differenzierten Kursangebotes, das auf individuelle Voraussetzungen und Zielformulierungen eingehen kann. Perspektivisch wird daran gearbeitet, die Angebote verschiedener Anbieter⁵⁹ besser zu koordinieren und ein deutliches Profil der Grundbildung im Gesamtsystem Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Besondere Beachtung wird der Entwicklung und Zertifizierung eines Kerncurriculums beigemessen, denn: „Jeder von ihnen (Teilnehmer an Grundbildungsangeboten, Anmerk. d. Verf.) muss für die Zukunft gut lesen und schreiben können, Rechenkompetenz besitzen, kommunizieren und sich flexibel an Veränderungen anpassen können“ (Doom, S.9).

6. Schlußbetrachtung

Die Tabuisierung des Analphabetismus stellt ein nicht unerhebliches Problem für die Alphabetisierungsarbeit dar. Öffentliche Bekenntnisse zum Vorhandensein von funktionalem Analphabetismus sind nur der erste Schritt. Der Problembereich wird vielfach unterschätzt und bislang ist eine Etablierung innerhalb des Bildungssystems nicht auszumachen. Damit einher geht die geringe Beachtung der Thematik in der Erwachsenenbildung. Alphabetisierung gilt als ein Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung und es bieten sich vielfältige Ansatzpunkte für die wissenschaftliche Bearbeitung an. Die vorliegende Arbeit greift hierzu im Rahmen

⁵⁹ Als öffentliche Anbieter werden genannt: Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB): Arbeitsamt mit Arbeitsvermittlung; Zentren für Erwachsenenbildung; Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO): Institut für Kleinunternehmer und als (halb-) öffentliche Anbieter die Zentren für Grundbildung.

einer Situationsanalyse die Betrachtung der dem Sachverhalt Analphabetismus oder - positiv formuliert - Literalität zugrunde liegenden theoretischen Annahmen auf. Die Interdependenz derselben mit Definitionen und Konzepten ist offensichtlich; Alphabetisierungsvorhaben sind an wissenschaftliche Annahmen über soziale und kognitive Auswirkungen von Literalität geknüpft. Die Beachtung der Grundannahmen könnte zur Debatte um zukünftige Konzepte eingesetzt werden. Der Rückgriff auf die Auseinandersetzung um die »große Unterscheidung« zwischen Oralität und Literalität ist erforderlich, um die gegensätzlichen Positionen »autonomes Modell« vs. »ideologisches Modell«, d.h. Literalität als soziale Praxis, zu verdeutlichen.

Der Rückblick auf die Entwicklung der Alphabetisierungsbemühungen im internationalen Kontext zeichnet die sich verändernden Schwerpunkte in der Alphabetisierungsarbeit nach. Die jeweiligen Phasen sind durch unterschiedliche Auffassungen von Alphabetisierung und Zielsetzungen gekennzeichnet. Dabei dominieren zwei differente Strategien: Der von Paulo Freire geprägten Volksbildung mit emanzipatorischem Anspruch steht die Sichtweise von Alphabetisierungsarbeit als Ausgleich von Arbeitslosigkeit und unzureichender Qualifikation gegenüber. Eine entscheidende Rolle kommt dabei den zugrunde liegenden Motivationen zu, d.h. warum setzt ein Land Analphabetismus auf die Tagesordnung; in der Regel sind dies ökonomische und gesellschaftspolitische Interessen.

Der Arbeitsbereich ist von existenziellen Unsicherheiten geprägt - eine effektive Arbeit ist jedoch nur auf einer gesicherten Basis möglich. Unsicherheit produziert zusätzlich die ungeklärte Bewegung zwischen Alphabetisierung und Grundbildung. Zur Stärkung der Praxis ist die Entscheidung für ein bestimmtes Grundkonzept notwendig. Dazu bedarf es neben dem bestehenden hohen Engagement der in dem Bereich Tätigen der verstärkten bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Die angeführten Beispiele aus Flandern (Belgien) und den Niederlanden belegen die Machbarkeit der Etablierung des Arbeitsbereichs in der Bildungslandschaft, wobei neben der gesetzlichen Verankerung die Ausbildung der Dozenten in Form eines Aufbaustudienganges besonders hervorzuheben ist. Der Forschungsbericht hat gezeigt, daß der Bereich größtenteils mit Projekten arbeitet. Auch die besten Konzepte sind auf finanzielle Unterstützung angewiesen; Bundesförderung durch Projekte ist auf Dauer unzureichend.

Die Bereitstellung von Statistiken zu Analphabetismus ist eine wichtige Komponente; bildungspolitische Entscheidungen basieren auf Daten und Fakten. Diese sind jedoch nicht überzubewerten. Wenn es eine Verschiebung von Alphabetisierung zu Grundbildung gibt, wird sich damit je nach Definition die Größe der Zielgruppe verändern; sie wird wachsen. Wenn z.B. vom DIE konstatiert wird, daß die OECD-Analyse über Grundqualifikationen nichts mit Analphabetismus bzw. Alphabetisierungsarbeit zu tun hätte, wird der Klärungsbedarf sehr deutlich. Die Befürchtungen, daß die Gruppe der funktionalen Analphabeten dabei verdrängt zu werden droht, könnte aufgenommen werden, um über Perspektiven für den

Arbeitsbereich nachzudenken und dabei in Möglichkeiten statt in Restriktionen zu denken. Für die Alphabetisierungsarbeit bestünde darin die Chance, aus ihrem Schattendasein herauszutreten. Wenn die auf Konferenzen, in Berichten und Deklarationen verabschiedeten Bekenntnisse ernst genommen werden wollen, müssen dazu auch die Ressourcen durch bildungspolitische Entscheidungen in diese Richtung gesteuert werden.

Allzu leicht wird den Betroffenen selbst die Schuld für die ungenügende Schreib- und Lesefähigkeit zugeschrieben und mitbedingende Elemente wie z.B. Elternhaus oder Schule weitgehend ausgeblendet. Erforderlich sind entschiedene Maßnahmen zur Prävention von Analphabetismus und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Alphabetisierungsarbeit/Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen. Ausgehend davon, daß neben anderen die Schule ein bedeutsamer Faktor für das Entstehen von Analphabetismus ist, wäre der Dialog zwischen Schule und Erwachsenenbildung ein Fortschritt zur Prävention von Analphabetismus (vgl. Hubertus 1995, S.255). Die Kooperation sämtlicher Bildungseinrichtungen, Wissenschaft und Forschung ist notwendig für mehr Öffentlichkeit und ein erwachsendes politisches und gesellschaftliches Problembewußtsein. Dabei ist zu beachten, daß das mit dem Analphabetismus einhergehende Stigma nicht weiter verschärft, sondern dem gerade entgegenwirkt wird. Dazu sind Menschen mit Lese-, Schreib- und Rechenschwächen nicht mehr unter dem Defizitansatz zu betrachten und in diesem Sinne zu präsentieren, sondern die in der Literatur verbreitete Annahme, dass Analphabeten als gleichwertige Personen zu betrachten sind, sollte in die Realität umgesetzt werden. Zur Begründung dieses Anspruchs sei auf die in Kapitel 5 beschriebenen Positionen zu den theoretischen Grundannahmen zu Literalität hingewiesen.

Wenn Literalität im Gegensatz zum autonomen Modell als ideologisches Modell, d.h. als soziale Praxis verstanden wird, hat das Auswirkungen auf Konzepte - Lesen und Schreiben werden darin nicht als singuläre Fähigkeiten, sondern als komplexe menschliche Aktivitäten in komplexen menschlichen Beziehungen betrachtet. Die englische Studie »Local Literacy« weist hier auf eine alternative Sichtweise von Literalität hin. Literalität im Sinne sozialer Praxen verstanden impliziert die Abwendung von einseitig auf die Funktionalität ausgerichteten hin zu dieser Komplexität gerecht werdenden Maßnahmen. Hier bietet sich ein Anschlusspunkt für weitere Arbeiten. Aufgrund der vorgelegten Situationsanalyse über Stand und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit bietet sich die Ausarbeitung eines alternativen Konzeptes an.

7. Literatur

Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 43/2000.

Barton, David; Hamilton, Mary: Local Literacies. Reading and writing in one community. London 1998.

Bélanger, Paul: Foreword. In: Hamminck, Kees: Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands. UNESCO Institute for Education, Hamburg 1990.

Bendit, René; Heimbucher, Achim: Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit. 2. Aufl. München 1979.

Bloome, David: Foreword. In: Barton, David; Hamilton, Mary: Local Literacies. Reading and writing in one community. London 1998.

Bundesverband Alphabetisierung e.V. <http://www.alphabetisierung.de>, 02.04.00, 25.04.00.

CONFINTEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg 1998.

Der Fischer Weltalmanach 1996. Frankfurt am Main 1995.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. [Hrsg.: Klaus Meisel]: Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Materialien für die Erwachsenenbildung, 7. Frankfurt/Main 1996.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen - ExpertInnen treffen sich. Dokumentation einer Zukunftswerkstatt. Frankfurt/M. 1999.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Informationsdienst des DIE-Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen (NET)“, II/99. <http://www.die-frankfurt.de/net/grundqualifikationen>, 04.02.00.

Doom, Ad: Grundbildung in Flandern. In: Alfa-Forum 43/2000, S.7-9.

Egloff, Birte: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. DIE-Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997.

Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart 1974.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. 101.-103. Tausend. Hamburg 1998.

Füssenich, Iris: Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: Stark, W.; Fitzner, T.; Schubert, C.: Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 1997, S.58-66.

Geers, Toos: Alphabetisierung in den Niederlanden. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 43/2000, S.12-13.

Genuneit, Jürgen: Hägar der Schreckliche lässt grüssen. In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heike; Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil 1995, S. 224-241.

Gessinger, Joachim: Alphabetisierung. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Zweiter Halbband. Berlin, New York 1988, S. 1479-1493.

Giere, Ursula: Entwicklung von Literalität und Alphabetisierung in England und Nordamerika. In: Günther, Hartmut; Ludwig Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York 1994, S.873 - 883.

Giese, Heinz W.: Literalität und Analphabetismus in modernen Industrieländern. In: Günther, Hartmut; Ludwig Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York 1994, S. 883 - 893.

Govaerts, Ward: Unterricht mit Bildungsbenachteiligten in der Erwachsenenbildung in Flandern. Ein Ausbildungsgang für Grundbildungspädagogen an der Karel de Grote Hogeschool. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 43/2000, S. 10-11.

Greenfield, Patricia M.: Oral or written language: The consequences for cognitive development in Africa, The United States and England. In: Language and Speech, No. 15, 1975, S.169-178.

Grundlagen der Weiterbildung (GdW): Praxishilfen (Loseblattsammlung). Neuwied.

Hamburger Volkshochschule: Grundbildung im Rahmen eines erweiterten Alphabetisierungskonzeptes an der Hamburger Volkshochschule. Hamburg 2000.

Hamilton, Mary: Erwachsenenalphabetisierung in England. In: Alfa-Forum 43/2000, S. 19-22.

Hamminck, Kees: Alphabetisierung in den Niederlanden: ein Überblick. In: Giese, Heinz W.; Gläss, Bernhard (Hrsg.): Alphabetisierung und Elementarbildung in Europa. Oldenburg 1989, S. 89-98.

Hamminck, Kees: Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands. Unesco Institute for Education, Hamburg 1990.

Hartig, Matthias: Aspekte soziolinguistischer Forschungsgeschichte. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Zweiter Halbband. Berlin, New York 1988, S.1804 - 1814.

Harting, Ulla: Analphabetismus unter deutschen Erwachsenen. In: Hoffmann, Lübs, Motschmann, Roos, Voß-Freitag (Hrsg.): Analphabetismus. Das Recht auf Lesen und Schreiben für Erwachsene. Vorträge einer Ringvorlesung der Volkshochschule Lüneburg und der Universität Lüneburg. Frankfurt (Main) 1992, S.55-65.

Hubertus, Peter: Auf dem Weg zur Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph: Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1994, S.147-149.

Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heike; Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil 1995, S. 250-262.

Hubertus, Peter: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland - Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph: Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission, Evangelische Akademie Bad Boll, 27. bis 29.11.1996. Stuttgart 1998, S.82-88.

Huck, Gerhard; Schäfer, Ulrich: Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Auch: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1991.

Hüfner, Klaus; Reuther, Wolfgang (Hrsg.): UNESCO-Handbuch. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996.

Jones, Stan: Zur Verbreitung der Grundqualifikationen. In: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD); Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Canada 1995, S. 65-102.

Kamper, Gertrud: Analphabeten oder Illiterate. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S.572 – 579.

Kirsch, Irwin S.: Drei Skalen der Literalität: Definitionen und Ergebnisse. In: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD); Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Canada 1995, S. 33-64.

Lattewitz, Evelyn: 1'30 für die Analphabeten. Verwertungszwänge und mediale Gesetzmässigkeiten im journalistischen Alltag. In: Alfa-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung. Nr.35, 12. Jahrgang, 1997, S.7-10.

Lehmann, Rainer H.: Zur Lesefähigkeit der Deutschen. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt!-Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Evangelische Akademie Bad Boll in Zusammenarbeit mit der Deutschen Unesco-Kommission. Stuttgart 1998, S.74-79.

Lenhart, Volker; Maier, Martina: Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S.482 - 498.

Mann, Bernhard: Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freires. Eine vergleichende Studie zur entwicklungsstrategischen politischen Bildung in der Dritten Welt. Frankfurt am Main 1979.

Murray, T. Scott: Die Internationale Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener: Erkenntnisse und Ausblick. In: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD); Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Canada 1995, S. 133-138.

Namgalies, Lisa; Heling, Barbara; Schwänke, Ulf: Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg 1990.

Nickel, Sven: Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probe“. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 38/1998, S.20-24.

Notter, Philipp; Bonerad, Eva-Marie; Stoll, François: Lesen - eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum »International Adult Literacy Survey«. Zürich 1999.

Nuissl, Ekkehard: Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Handbuch Lesen. München 1999, S.550-567.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD); Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Canada 1995.

Ortleb, Rainer: Grusswort. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1994, S.8.

Peek, Rainer: Zum Leseverständnis der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Ergebnisse der deutschen Teilstudie zur

„International Adult Literacy Survey“. In: Alfa-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung. Nr.32, 11. Jahrgang, 1996, S.28-30.

Pracht, Maria: Eine schnelle Story ist nicht drin. Wie TeilnehmerInnen aus den Lese- und Schreibkursen auf JournalistInnen reagieren. In: Alfa-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung. Nr. 35, 12. Jahrgang, 1997, S.18-19.

Reuter, Lutz R. unter Mitarbeit von Linde, Andrea: Die Aufgaben der UNESCO im Bereich der Bildung, Erziehung und Weiterbildung. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg 1999.

Schweizer, Bettina: Bildungsbenachteiligte als TeilnehmerInnen gewinnen. Ein Projekt im Rahmen des Sokrates-Programms. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 38/1998, S.12-14.

Scribner, Sylvia; Cole, Michael: Schreiben und Denken. In: Stagl, Gitta; Dvorak, Johann; Jochum, Manfred (Hrsg.): Literatur, Lektüre, Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien 1991, S.336-351.

Stagl, Gitta; Dvorak, Johann; Jochum, Manfred (Hrsg.): Literatur, Lektüre, Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien 1991.

Stark, Werner: Einstimmung. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1994, S.7.

Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1994.

Street, Brian V. (Hrsg.): Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge 1993.

Street, Brian V.: Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. New York 1995.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994.

Tröster, Monika: Situationsanalyse. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Materialien für die Erwachsenenbildung, 7. Frankfurt/Main 1996 a, S.15-33.

Tröster, Monika: Bedeutung der Alphabetisierung und Elementarbildung im Industriestaat Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Materialien für die Erwachsenenbildung, 7. Frankfurt/Main 1996 b, S.11-14.

Tuijnman, Albert: Die Bedeutung der Grundqualifikationen in den Gesellschaften der OECD. In: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD); Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Canada 1995, S. 25-31.

Tymister, Ulrike: Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes. Frankfurt am Main 1994.

UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP): Das UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP). Hamburg o.J.

UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP): Jahresbericht 1997-1998. Hamburg o. J.

UNESCO: World Education Forum (WEF). <http://www.unesco.org/wef>, 17.04.2000.

UNESCO:http://unesco.stat.unesco.org/statsen/st...yearbook/tables/Table_II_S_1_Region., 03.05.00.

Vlaams ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB):<http://www.vocb.be>, 02.05.00.

Weishaupt, Horst: Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Materialien für die Erwachsenenbildung, 7. Frankfurt/Main 1996, S.34-58.

WCEFA: Final Report. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. UNDP; UNESCO; UNICEF; World Bank. New York 1990.