

Johann Wolfgang Goethe – Universität Frankfurt am Main

Diplomarbeit
am Fachbereich 04 Erziehungswissenschaften

Funktionaler Analphabetismus und Literacy bei Erwachsenen

Vorgelegt von: Christian von Bernstorff

Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Mitter
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft

Abgabedatum: 07. Januar 2009

Funktionaler Analphabetismus und Literacy

Abkürzungsverzeichnis

apfe	Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung
ARGE	Arbeitsgemeinschaft
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
FDJ	Freie Deutsche Jugend
http	(engl.) Hypertext Transfer Protocol - (dt.) Hypertext-Übertragungsprotokoll
IALS	International Adult Literacy Survey
LBA	Lokale Bündnisse Alphabetisierung
NALS	National Adult Literacy Survey
NLS	New Literacy Studies
OECD	(engl.) Organisation for Economic Co-operation and Development – (dt.) Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PASS-alpha	Pro Alphabetisierung – Wege in Sachsen der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe e.V.)
PISA	(engl.) Programme for International Student Assessment – (dt.) Programm zur internationalen Schülerbewertung

UIL	(engl.) UNESCO Institute for Lifelong Learning - (dt.)UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen, Hamburg
UN	(engl.) United Nations – (dt.) Vereinte Nationen
UNESCO	(engl.) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – (dt.) Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
URL	(engl.) Uniform Resource Locator - (dt.) einheitlicher Quellenanzeiger
zt.	zitiert
z.Z.	zuletzt zugegriffen

Prüfungsrechtliche Erklärung zur Anfertigung der Arbeit

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

Frankfurt, im Dezember 2008

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	2
Inhaltsverzeichnis	5
Einführung	7
1. Begriffsklärung	10
1.1 Schriftlichkeit als Massenphänomen – Entstehungsgeschichte in Deutschland	11
1.1.1 Drei Bereiche der Volksbildung	11
1.1.2 Die Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland.	13
1.2 Primärer bzw. Totaler Analphabetismus und Funktionaler Analphabetismus	17
1.2.1 Funktionaler Analphabetismus – eine Definition.....	18
<i>Fallbeispiel</i>	20
1.3 Grundbildung.....	24
1.4 Begriffsentwicklung: Analphabetismus und Alphabetisiertheit – von der dichotomen Auffassung zu einem mehrdimensionalen Verständnis	30
1.4.1 Die dichotome Auffassung	31
1.4.2 Niveauorientiertes Verständnis	31
1.4.3 Mehrdimensionales Verständnis	32
1.5 Globales Ausmaß von Analphabetismus	33
1.5.1 Analphabetismus als globale bildungspolitische Aufgabe	34
1.6 Ursachenforschung zu funktionalem Analphabetismus – Biographieforschung	37
1.7 Wissenschaftliche Forschung.....	40
1.7.1 Methoden der Forschung	40
1.7.2 Studien.....	43
1.7.3 Die IALS-Studie	44
1.7.3.1 Ergebnisse.....	46
1.7.3.2 Kritik an der IALS-Studie	48
1.7.4 „PASS-alpha“ – eine Studie in Sachsen.....	49
1.7.4.1 Ergebnisse der PASS-alpha Studie	51
1.7.4.2 Empfehlungen der Studie.....	52
1.8 UNESCO – verschiedene Projekte	52
1.8.1 Aktuelle Forschungsvorhaben.....	53

2.	Literacy	55
2.1	Das Konzept von Literacy	55
2.2	Literacy nach den NLS (New Literacy Studies).....	57
2.2.1	„Autonomes Modell“ und „ideologisches Modell“	59
	<i>Die Ausbreitung der Schriftlichkeit in England:</i>	<i>60</i>
2.2.2	Literacy als soziale Praxis	62
2.2.3	Literacy und Grundbildung	63
2.2.4	Studien zu Literacy nach den NLS	65
3	Die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung	67
3.1	Bildungspolitische Vermittelbarkeit	67
3.1.1	Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland	68
3.2	Analphabetismus in anderen westlichen Industrienationen.....	69
3.2.1	Großbritannien.....	69
3.2.2	Die IVQ Studie „Information Vie Quotidienne“ in Frankreich	70
3.2.3	Irland	71
3.2.4	Niederlande	72
3.2.5	USA	73
3.3	Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland	73
3.4	Die Akteure der Praxis.....	76
3.5	Qualifikation der Lehrkräfte / des Fachpersonals	77
3.6	Alphabetisierungskurse.....	78
	<i>Wie lernen wir eine Sprache?</i>	<i>79</i>
3.7	Methodik und Didaktik	81
3.7.1	Die Morphemmethode	81
3.7.2	Der Spracherfahrungsansatz.....	82
3.7.3	Der Fähigkeitenansatz	82
3.7.4	Methodik allgemein	83
3.8	Lernerfolg in der Alphabetisierungsarbeit	84
4	Fazit.....	86
	Anhang A: Sprechende Bilder in einer entalphabetisierten Gesellschaft	89
	Literaturverzeichnis	95

Einführung

Es scheint ein merkwürdiger Widerspruch darin zu liegen, dass wir heutzutage soviel Zugriff auf Informationen und Bildung wie niemals zuvor in der Geschichte haben, und doch immer mehr Gewissheit darüber entsteht, dass viele Menschen mitten in unserer Gesellschaft nicht Lesen und Schreiben können. In Deutschland gehen die Schätzungen von vier Millionen erwachsenen Analphabeten aus. Weltweit sind es 771 Millionen Erwachsene (<http://www.unesco.de>).

Im Allgemeinen wird angenommen, dass es in westlichen Industrieländern keine Erwachsenen gibt, die *überhaupt* keinen Sinn aus den Schriftzeichen ihrer Umwelt ziehen können, da sie in der Regel einen Schulbesuch hinter sich haben. Für viele dieser Menschen reichen aber ihre Fähigkeiten nicht aus, um den heutigen Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Hier gibt es verschiedene Abstufungen: manche Betroffenen sind lediglich in der Lage ihren Namen und ihre Adresse zu schreiben, andere können zwar Lesen, aber nur sehr langsam und können nur wenige Wörter schreiben. Andere wiederum können recht flüssig lesen, machen aber beim Schreiben so viele Rechtschreibfehler, dass auch sie im Grunde den Alltagsanforderungen nicht gewachsen sind und Situationen, in denen sie schreiben müssen, vermeiden.

Für diese Menschen stellt ihre schriftsprachliche Schwäche eine tagtägliche Belastung dar, sie schämen sich häufig ihres „Makels“ und wollen ihn vor anderen Menschen verbergen. Sie sind gezwungen, Bewältigungsstrategien für jede erdenkliche Situation, die Lesen und Schreiben erfordert zu entwickeln. Die Betroffenen leiden unter gesellschaftlicher Exklusion und Stigmatisierung.

Diese Arbeit beschäftigt sich zum einen mit dem Phänomen des „**funktionalen Analphabetismus**“ in westlichen Industrieländern, und zum anderen mit dem Konzept von „**Literacy**“. Die Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf Deutschland, aber auch exemplarisch auf einige andere westliche Industrienationen. Das Thema „Migranten und funktionaler Analphabetismus“ wird weitestgehend ausgespart, da es hierzu noch so gut wie keine Forschungsergebnisse gibt.

Kade/Nittel/Seitter unterscheiden drei unterschiedliche Aspekte der Erwachsenenbildung (ebd. 2007): **Wissenschaft, Studium und soziale Realität**.

Die Erwachsenenbildung als **Wissenschaft** befasst noch nicht sehr intensiv mit dem Thema „funktionaler Analphabetismus“, obwohl Alphabetisiertheit eine Voraussetzung für zentrale Konzepte der Erwachsenenbildung ist, wie zum Beispiel dem des „lebenslangen Lernens“. Wie diese Arbeit zeigt, besteht ein gravierender Mangel an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen – doch gibt es gegenwärtig Bestrebungen dies zu ändern. Folglich ist funktionaler Analphabetismus auch in der Erwachsenenbildung als Gegenstand des **Studiums** noch nicht stark vertreten. Funktionaler Analphabetismus ist natürlich Teil der Erwachsenenbildung als **soziale Realität**, seit es (institutionelle und informelle) Bildung schriftsprachlich schwacher Erwachsener gibt.

Kapitel 1 klärt die gängigen Begriffe in der Thematik anhand eines zeitgeschichtlichen Zugangs. Abschnitt 1.1 behandelt die Ausbreitung der Schriftsprache in der Bevölkerung der deutschen Staaten als Massenphänomen und die Entstehung der Volksbildung, die als Vorgänger der heutigen Erwachsenenbildung gelten kann (Kade/Nittel/Seitter 1999). 1.2 befasst sich dann mit Definitionen des in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstandenen Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ und der Unterscheidung zu „primärem bzw. totalem Analphabetismus“. Abschnitt 1.3 betrachtet den eng verwandten, vor allem in Deutschland gebräuchlichen Begriff „Grundbildung“. 1.4 beschreibt die Entwicklung der sich wandelnden Vorstellung über Analphabetismus von der ursprünglichen „dichotomen Auffassung“ über ein „niveauorientiertes Verständnis“, hinzu einem modernen „mehrdimensionalen Verständnis“, wie es heute von der UNESCO und anderen Bildungsakteuren, sowie von Forschern und Praktikern in der Erwachsenenalphabetisierung vertreten wird. Abschnitt 1.5 betrachtet das weltweite Ausmaß von Analphabetismus, vornehmlich anhand von Schätzungen der UNESCO. Abschnitt 1.6 referiert die Forschung zu den Ursachen von funktionalem Analphabetismus in westlichen Industrieländern, vornehmlich in Deutschland. Abschnitt 1.7 beschreibt die Methoden der wissenschaftlichen Forschung und stellt exemplarisch zwei empirische Studien vor, die internationale Vergleichsstudie „IALS“ (International Adult Literacy Survey) und die in Sachsen durchgeführte

PASS-alpha Studie. 1.8 beschreibt verschiedene Alphabetisierungsprojekte der UNESCO.

Kapitel 2 befasst sich mit dem Konzept von Literacy, im ersten Teil im Allgemeinen, und in Abschnitt 2.2 aus einer spezifischen Sicht, den „New Literacy Studies“ (NLS). 2.2.1 beschreibt die Konzepte vom „Ideologischen Modell“ und „Autonomen Modell“. 2.2.2 geht dann auf das Konzept von Literacy als „soziale Praxis“ ein. Abschnitt 2.2.3 behandelt den Zusammenhang von Literacy und Grundbildung und 2.2.4 stellt einige Studien zu Literacy in diesem Sinne vor.

Kapitel 3 behandelt die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung. Abschnitt 3.1 betrachtet die bildungspolitische Vermittelbarkeit, 3.1.1 beschreibt Bedeutung und Durchführung der Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland. 3.2 beschreibt Aspekte von funktionalem Analphabetismus/Literacy in anderen Ländern. Abschnitt 3.3 behandelt die Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland und geht dabei auf politische, gesetzliche und finanzielle Aspekte ein. Abschnitt 3.4 beschreibt die Akteure der Praxis der Erwachsenenalphabetisierung. 3.5 behandelt die Qualifikation der Lehrkräfte. Abschnitt 3.6 betrachtet die Lehr-Lernsituation in den Alphabetisierungskursen. 3.7 geht auf Methodik und Didaktik ein und beschreibt verschiedene didaktische Ansätze. 3.8 behandelt Lernerfolge in der Alphabetisierungsarbeit.

In Kapitel 4 wird ein Fazit gezogen, Verbesserungsmöglichkeiten für Deutschland, vielversprechende Ansätze aus anderen europäischen Ländern und weiter, Ansätze für die Praxis.

1. Begriffsklärung

Im ersten Kapitel soll eine Begriffsklärung des gängigen Fachvokabulars zu Analphabetismus bei Erwachsenen durchgeführt werden. Die Begriffe „**literacy**“ (engl.) und davon abgeleitet „Literalität“ und „Literarität“ werden in Kapitel 2 eingehend behandelt.

Wenn man sich dem Phänomen des Analphabetismus bei Erwachsenen nähert, wird man feststellen, dass einige der verwendeten Fachbegriffe neue Wortschöpfungen sind, ihre (endgültigen) Definitionen im Fachdiskurs noch nicht abschließend festgelegt sind und derzeit unsauber eingesetzt werden (vgl. Linde 2007).

Der Begriff „Analphabet“ leitet sich von dem griechischen Wort „*analphábetos*“ ab und bezeichnet, wörtlich übersetzt, eine Person, die weder Alpha noch Beta kennt, die ersten beiden Buchstaben des griechischen Alphabets, eine Person also, die weder des Lesens noch Schreibens mächtig ist. Interessant hierbei ist, dass das griechische Wort für Element „*stoicheia*“ sowohl „Grundbaustein“ als auch „Buchstabe“ bedeutet. Genauso wie der „Grundbaustein“ das kleinste Element ist, aus dem das Haus errichtet wird, ist der Buchstabe das „fundamentale Element“ für das Alphabet, und damit für das „Gebäude“ der Schriftsprache. „Analphabet“ bezeichnet demnach im übertragenen Sinne eine Person, die in einer bestimmten Sache noch nicht einmal die Grundlagen kennt (Genz 2004, S.40).

Etymologisch gesehen ist ein *Analphabet* also ein Mensch der nicht über die Mittel verfügt, orale Kommunikation in schriftliche umzusetzen. Das gilt sowohl bei der Aufnahme von Kommunikation, d.h. das Verstehen von gesprochener Sprache kann nicht in Verstehen von Schrift umgesetzt werden, und Sprechen-Können kann nicht in Schreiben-Können umgesetzt werden. Also fehlt es sowohl an der Fähigkeit, Kommunikation vom Oralen ins Schriftliche zu übersetzen, als auch aus schriftlicher Kommunikation Sinn schließen zu können. In diesem Zusammenhang kann man von mangelnder „schriftsprachlicher Kompetenz“ sprechen. Ein Mensch mit einer mangelhaften schriftsprachlichen Kompetenz wird gemeinhin als Analphabet bezeichnet.

Schriftsprachliche Kompetenz setzt die Entstehung, Entwicklung und Übermittlung einer Schriftkultur einer Gesellschaft in ihrer Geschichte voraus. Das Phänomen Analphabetismus entsteht historisch logischerweise gleichzeitig mit dem Aufkommen der massenhaften Bildung des Großteils der Bevölkerung, wobei nicht alle Gesellschaften eine solche Schriftkultur entwickeln. Im Raum des heutigen Deutschlands geschah dies im Zuge der so genannten Volksbildung im 18. und 19. Jahrhundert.

1.1 Schriftlichkeit als Massenphänomen – Entstehungsgeschichte in Deutschland

Im europäischen Mittelalter, als Lesen- und Schreibenlernen ein Privileg des Adels und des Klerus war, lag die Analphabetenquote in der Bevölkerung bei über 90 %, Analphabetismus wurde nicht als gesellschaftliche Anomalie angesehen. Er kann als ein Merkmal des Dritten Standes bezeichnet werden¹.

Erst mit der breiten Beschulung und der dadurch zunehmenden Alphabetisiertheit der Bevölkerung konnte der Begriff des Analphabetismus, wie er heutzutage verstanden wird, entstehen.

1.1.1 Drei Bereiche der Volksbildung

Die drei Bereiche der Volksbildung umfassen:

1. **Die bürgerliche Selbstbildung**
2. **Die Ausbildung der Handwerker- und Arbeiterschaft**
3. **Die Volksaufklärung im ländlichen Bereich**

¹ Einige Händler verfügten über gewisse Schriftsprachkenntnisse, insbesondere im Fernhandel tätige. Händler verfügten auch über die für ihren Beruf notwendigen Rechenfähigkeiten.

Als die Volksbildung „als modernes und neuartiges Massenphänomen“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S.34) in deutschen Staaten um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert in Erscheinung trat, geschah dies im Rahmen eines epochalen Wandels der Gesellschaft „von einer ständisch-feudalen zu einer bürgerlich-modernen“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S.34).

Es war dafür notwendig, eine ständeübergreifende Kommunikationsform zu ermöglichen. Lesen und Schreiben waren hierfür unerlässlich und stellten als Kommunikationsmittel der Volksbildung die Voraussetzung für **selbige** dar. In dieser Periode entstand eine bürgerliche Kultur des individuellen und gemeinschaftlichen Lesens, in Lesekabinetten, Lesezirkeln und Leihbibliotheken – die **bürgerliche Selbstbildung**. Dies war nur durch den enormen Zuwachs des Buch- und Zeitschriftenmarktes, den Wandel der Lesegewohnheiten und die Erweiterung des potentiellen Lesepublikums möglich (Kade/Nittel/Seitter 1999). Diese bürgerlichen Lesegesellschaften stellten oft eine „staatsfreie Sphäre“ dar, die „von der Obrigkeit misstrauisch verfolgt“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S.37) wurden.

Neben der bürgerlichen Selbstbildung entstand auch zunehmend die beruflich-technische **Ausbildung der Handwerker- und Arbeiterschaft**, vornehmlich im städtischen Bereich, für welche Lesen und Schreiben ebenso unerlässlich waren. Im Zuge der Industrialisierung wurde berufliche Ausbildung zunehmend notwendiger. Es entstanden Abend- und Fortbildungsschulen, in denen die beruflich-technische Ausbildung mit „elementarem Unterricht (Lesen, Schreiben, Rechnen)“ verbunden wurde.

Als dritter Bereich der massenhaften Volksbildung, neben der bürgerlichen Selbstbildung und der Ausbildung der Handwerker- und Arbeiterschaft, entstand die **Volksaufklärung im ländlichen Bereich**, für welchen Lese- und Schreibfähigkeiten genauso zentral waren.

Die Bildung des bäuerlichen Standes und des Gesindes wurde durch die Verbreitung von „Volksschriften, Periodika, volksaufklärerischen Kalendern, problemorientierter Sachliteratur und unterhaltsamen Aufklärungsschriften“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S.39) von Seiten des Bürgertums ermöglicht.

Nicht nur für die Vermittlung und Rezeption der Volksbildung waren Lesen und Schreiben essentiell, auch „der Diskurs über die Volksaufklärung wurde im Wesentlichen über das Medium der Schrift integriert: über fachbezogene Periodika und Predigerjournale, über Veröffentlichungen der ökonomischen und landwirtschaftlichen Gesellschaften sowie über Schriften, welche sich auf Preisfragen bezogen, die von den akademischen, literarischen oder ökonomischen Sozietäten zur öffentlichen Diskussion gestellt wurden.“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S.39). In diesen bürgerlichen Schriften wurden grundlegende gesellschaftliche und gesellschaftskritische Erörterungen geführt, etwa wie eine erfolgreiche Bauern- und Handwerkeraufklärung zu erreichen sei. Hier wurden auch Didaktik und Methodik diskutiert, die schriftliche Belehrung in Abgrenzung zur mündlichen Belehrung wurde als zunehmend wichtig erachtet, Sprache, Stil und das Finden verständlicher Beispiele wurden als bedeutsame Elemente angesehen. Die Volksbildung erreichte in ihrer Gesamtheit breite Bevölkerungsschichten und brachte dem Großteil der Bevölkerung Lese- und Schreibfähigkeiten.

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in den deutschen Staaten zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert², insbesondere aber mit deren flächendeckender Umsetzung im 20. Jahrhundert wurden wichtige institutionelle Rahmenbedingungen für die Verbreitung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutschland geschaffen (Steuten/Korfkamp 2007). Lange Zeit wurde angenommen, durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht sei das Phänomen des Analphabetismus in der modernen Gesellschaft verschwunden.

1.1.2 Die Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland

Hier sollen für die Entwicklung der Erwachsenenalphabetisierungsarbeit in Deutschland zeitgeschichtlich wichtige Ereignisse und Strömungen dargestellt werden.

² Im 17. Jahrhundert in Württemberg 1649, in Brandenburg 1662 und 1672 in Sachsen-Coburg-Gotha, im 18. Jahrhundert in Preußen 1717 (Steuten/Korfkamp 2007).

In den 1970er Jahren stellten Mitarbeiter von bundesdeutschen Justizvollzugsanstalten erhebliche Mängel der Lese- und Schreibfertigkeiten bei einigen Insassen fest. Ihnen wurde im Rahmen von Resozialisierungsmaßnahmen durch vereinzelt eingerichtete Kurse geholfen, aber das Phänomen wurde nicht als gravierendes gesellschaftliches Problem verstanden. Im Gegensatz dazu war man in Großbritannien bereits nach dem Zweiten Weltkrieg auf Analphabetismus als strukturelles Problem aufmerksam geworden (Steuten/Korfkamp 2007).

Als Mitte der 1970er Jahre grundlegende strukturelle Veränderungen der deutschen Wirtschaft und des Arbeitsmarktes zu einem verstärkten Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze führten, wurde das Phänomen erstmals in der Öffentlichkeit als Problem wahrgenommen, aber noch lange nicht in seinem vollen Umfang erkannt. Automatisierungsprozesse und Rationalisierungsmaßnahmen bedingten den Wegfall von Arbeitsplätzen, die bisher auch von schriftsprachlich gering qualifizierten Menschen ausgeübt werden konnten. Die Kommunikation in den Betrieben verlagerte sich zunehmend auf die schriftliche Ebene und wurde immer mehr am Computer durchgeführt.

Bildungspolitiker und Verantwortliche in den Schulbehörden gingen oft davon aus, dass es sich bei den Betroffenen um geistig Behinderte oder bedauerliche Einzelschicksale handele, denen in den Kriegs- und Nachkriegswirren kein ordentlicher Schulbesuch ermöglicht worden war, wodurch sie nicht Lesen und Schreiben hatten lernen können (Oswald/Müller 1982). Analphabetismus galt zu diesem Zeitpunkt global gesehen hauptsächlich als Problem so genannter Entwicklungsländer.

Ende der 1970er Jahre kam es dann zu einer steigenden Nachfrage an Rechtschreibkursen der Volkshochschulen. Zur selben Zeit wurde das Thema in den Praxisfeldern der Erwachsenenbildung, wie z.B. Volkshochschulen, Sozialämtern, Krankenhäusern, Strafanstalten und Arbeitsämtern wahrgenommen und es entstand eine gewisse Dynamik. Es begann ein Engagement für die Betroffenen und Alphabetisierungsarbeit für Erwachsene wurde als gesellschaftlich notwendig angesehen. Es kam zu Bemühungen, dieses Bestreben institutionell im Bildungssystem zu verankern, wie zum Beispiel durch die Einrichtung von Kursen in Volkshochschulen (Oswald/Müller 1982). Im Zuge dieser Entwicklung wurde

den Protagonisten in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit klar, dass ein signifikanter Anteil der deutschen erwachsenen Bevölkerung einen gravierenden Mangel an Schriftsprachkompetenz aufweist. Von der Forschung wurde das Thema aber noch weitgehend außen vor gelassen.

1980 fand die erste Konferenz zu dem Thema in Deutschland unter dem Titel: „Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen – eine Herausforderung für Weiterbildung und Forschung“ in Bremen statt. (Linde 2002). Ebenfalls 1980 gab das Bundesbildungsministerium erstmals eine Studie „über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ (Steuten/Korfkamp 2007, S. 157) in Auftrag.

Zwischen 1982 und 1985 wurde von der „Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes“ ein vom Bundesbildungsministerium gefördertes Projekt zur „Entwicklung und Förderung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen“ durchgeführt. Seit Beginn der 80er Jahre entwickelte sich eine steigende Zahl von lokalen und regionalen Initiativen, Arbeitskreisen, Bildungswerkstätten und Netzwerken. In dieser Zeit kam es auch zu verstärkten Bestrebungen, die Öffentlichkeit für das Thema zu sensibilisieren. 1985 erschien erstmals der „Alfa-Rundbrief“, die einzige deutschsprachige Fachzeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (ab 1998 unter dem Titel „ALFA-Forum“).

1986 fand die erste internationale Tagung am UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP³) in Hamburg unter dem Titel „Die Prävention von funktionalem Analphabetismus und die Integration junger Menschen in die Arbeitswelt“ mit 39 Teilnehmern aus 23 Ländern statt.

Ab 1989 brachte der Verlag „Ernst Klett Sprachen“, Stuttgart, professionelle Unterrichtsmaterialien und Fachliteratur für die Erwachsenenalphabetisierungsarbeit heraus.

³ Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) ist ein internationales Forschungs-, Trainings-, Informations- und Dokumentationszentrum der UNESCO. Es ist eines von insgesamt sechs Bildungsinstituten der UNESCO. Es konzentriert sich auf Erwachsenenbildung, außerschulische Bildung, Alphabetisierung und Konzepte des Lebenslangen Lernens. Seit 2000 ist Dr. Adama Ouane aus Mali Direktor des Instituts. (<http://www.unesco.de/>). Es wurde 2006 von „UNESCO-Institut für Pädagogik“ (UIP) in „UNESCO-Institute for Lifelong Learning“ (UIL) umbenannt.

Zwischen 1992 und 2002 fanden regelmäßig Fachtagungen in der Evangelischen Akademie Bad Boll statt. Seit 2003 organisiert der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V.⁴ eine jährliche Fachtagung im Rahmen der UN-Weltalphabetisierungskampagne.

Dieser Bundesverband erstellte ab 1998 in Zusammenarbeit mit der Werbeagentur GREY WORLDWIDE verschiedene Werbespots unter dem Slogan „Schreib dich nicht ab. Lern Lesen und Schreiben“, um auf das „ALFA-Telefon“⁵ aufmerksam zu machen. Diese Spots wurden vornehmlich in privaten Fernsehsendern bundesweit ausgestrahlt und sind weiterhin auf der Website des Bundesverbandes verfügbar (unter: <http://www.alphabetisierung.de/>).

1999 gab es bundesweit im Bereich Alphabetisierung/Elementarbildung 2.356 Kurse mit 20.675 Teilnehmern und im Bereich Rechnen/Mathematik 1.023 Kurse mit 10.883 Teilnehmern (Linde 2002). Derzeit sind ca. 25.000 Teilnehmer in Alphabetisierungskursen (Stand: 2008).

Die Geschichte der deutschen Erwachsenenalphabetisierung ist bisher nicht erschöpfend erforscht, die hierzu existierenden Publikationen sind dünn gesät. Genuneit bezeichnet den derzeitigen Forschungsstand als defizitär (ebd. 2007). Steuten/Korfkamp hierzu:

„Aus heutiger Sicht ist aufschlussreich, dass im Zusammenhang mit der zeitlichen Bestimmung von Ereignissen der Erwachsenenalphabetisierungen in Deutschland seit den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts in der wenigen vorhandenen (Fach-)Literatur nur sehr vage Jahresangaben zu finden sind. Es ist bisher äußerst schwierig, die Ereignisse, die zu einer neuen Erwachsenenalphabetisierungsbewegung in der Bundesrepublik Deutschland führten, genau zu rekonstruieren.“ (ebd. 2007, S.155). Genuneit betont die Bedeutung einer geschichtlichen Archivierung und spricht sich für die Schaffung eines solchen Archivs aus (ebd. 2007).

⁴ Der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. entstand 1997 aus dem Zusammenschluss der „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.“ und der „Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e.V.“.

⁵ Siehe Abschnitt 1.2.1.

1.2 Primärer bzw. Totaler Analphabetismus und Funktionaler Analphabetismus

In den so genannten Entwicklungsländern ist der primäre Grund für Analphabetismus bei Erwachsenen der fehlende Schulbesuch. Den Betroffenen wird dieser, aus welchen Gründen auch immer, verwehrt. Viele Entwicklungsländer verfügen oft einfach noch nicht über die nötigen Strukturen, um eine flächendeckende Beschulung zu gewährleisten.

Andere Gründe für Analphabetismus sind Zerstörung, Vertreibung und Unterdrückung durch Krieg, humanitäre und Naturkatastrophen, Unterdrückung durch politische Regimes oder schlicht Armut, welche die Betroffenen existentiell bedroht, dass sie schon im Kindesalter keinerlei persönliche Freiräume für ihre Bildung haben und so nie die Schule besuchen können. Diese Faktoren beeinträchtigen mehrere 100 Millionen Menschen weltweit so stark, dass sie bisher nicht Lesen und Schreiben lernen konnten.

Diese hauptsächlich in den so genannten Entwicklungsländern vorkommende Form des Analphabetismus nennt man **„primären“ oder „totalen Analphabetismus“**.

Im Gegensatz dazu haben fast alle erwachsenen Menschen westlicher Industrieländer, die unter Analphabetismus leiden, die Schule besucht. Deswegen geht man im Allgemeinen nicht davon aus, dass diese Menschen totale Analphabeten sind, sondern dass ihre schriftsprachliche Kompetenz nur zu schwach ausgebildet ist, und nicht zum Verstehen und Anwenden der Schriftsprache gemäß ihrer Funktion ausreicht. In diesem Zusammenhang ist der Begriff des **„funktionalen Analphabetismus“** entstanden, der mittlerweile allgemein anerkannt ist und gängig verwendet wird. Er ist von zentraler Wichtigkeit für die Erwachsenenalphabetisierung.

1.2.1 Funktionaler Analphabetismus – Definitionen

Tabelle 1: Definitionstypen von funktionalem Analphabetismus

1. prozessual-dynamisch	2. inhaltlich-normativ
<p>„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“ (Dreccoll/Müller 1981, S.31)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängig von Raum und Zeit. • Inventarisierung von Fähigkeiten. • Normative Festlegung einer Grenze zwischen Analphabetismus und Alphabetisiertheit

„Funktional“ heißt hier, etwas seiner Funktion gemäß anwenden können: das Alphabet funktionsgemäß anwenden zu können. Der funktionale Analphabet ist also kein völliger Analphabet, nur sind seine Fähigkeiten für eine zweckmäßige Anwendung nicht ausreichend. Was nun aber eine zweckmäßige Anwendung ist, hängt von der Lebenswelt des jeweiligen Individuums ab, und wird von den jeweiligen gesellschaftlichen Umständen bestimmt. Hier stellt sich die Frage, wie man diese nicht ausreichende Fähigkeit zur zweckmäßigen Anwendung von einer ausreichenden Fähigkeit abgrenzen kann, und wie man daraus folgend die Grenze zwischen den funktionalen Analphabeten und alphabetisierten Menschen in einer Gesellschaft definieren kann.

Häufig werden Lese- und Schreibfähigkeiten als ein Kontinuum gesehen, also als eine schwächer oder stärker ausgeprägte Fähigkeit. Bei dieser Betrachtungsweise gibt es keine klare Grenzziehung zwischen alphabetisierten und nicht-alphabetisierten Menschen, in Abschnitt 1.4.2 wird dieser Punkt ausführlich behandelt.

An dieser Stelle ist es hilfreich, verschiedene Definitions- „Typen“ zu betrachten: Diese kann man untergliedern als:

1. **prozessual-dynamische** und
2. **inhaltlich-normative** Definitionen.

Als **prozessual-dynamische** Definition kann man die folgende, häufig zitierte, von Drecoll nennen (siehe Tabelle 1):

„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“ (Drecoll/Müller 1981, S.31).

Hier wird der *Prozess*, welcher einen Menschen zu einem funktionalem Analphabeten macht, beschrieben. Dieser Prozess ist an die „*gesellschaftlichen Mindestanforderungen*“ gekoppelt, welche Zugang „*zur sozial streng kontrollierten Teilnahme*“ ermöglichen. Analphabetismus ist also nichts anderes als die *Unterschreitung* derselbigen gesellschaftlichen Mindestanforderungen. Diese Mindestanforderungen werden von außen an den Menschen herangetragen und bestimmen die Grenze, welche über gesellschaftliche Inklusion und Exklusion entscheidet.

Diese Grenze ist natürlich keineswegs starr, sondern verändert sich im Laufe der Zeit. In der heutigen Gesellschaft verändern sich die gesellschaftlichen Mindestanforderungen mit Sicherheit deutlich schneller als noch vor 100 Jahren. Es ist also gut möglich, dass ein Mensch über einen langen Zeitraum seiner *Bildungsbiographie* diesen Mindestanforderungen gerecht wird, aber sich nicht mit den steigenden Anforderungen der Gesellschaft weiter entwickelt und ab einem bestimmten Punkt die Mindestanforderungen unterschreitet. Dies geschieht häufig durch steigende Anforderungen am Arbeitsplatz, denen lese- und schreibschwache Mitarbeiter nicht mehr gerecht werden können. Wie bereits erwähnt, wurden in den 1970er Jahren in Deutschland viele Arbeitsprozesse auf Computerarbeit umgestellt und die mündliche Kommunikation am Arbeitsplatz wurde häufig durch schriftliche Kommunikationsabläufe ersetzt. Im Folgenden soll ein fiktives Beispiel verdeutlichen, wie eine solche Situation zu Funktionalem Analphabetismus führen kann:

Ein Angestellter, Herr Meier, stellt nach vielen Jahren erfolgreicher Arbeit in seinem Betrieb plötzlich fest, dass er mit den neuesten Modernisierungsprozessen am Arbeitsplatz nicht mehr mitkommt. Die Maschinen sollen von manueller auf Computersteuerung umgestellt werden, wozu viele Begriffe auf der neuen Steuerungskonsole gelesen und verschiedene Befehle eingetippt werden müssen. Herr Meier hat in der Schule nie richtig Schreiben gelernt und hat gerade so den Hauptschulabschluss geschafft. Lesen kann er, zwar nur sehr langsam, aber es hat gereicht, um die Abschlussprüfung für die Ausbildung, die aus „multiple-choice“ Aufgaben bestand, zu bestehen. Danach hat er Lesen und Schreiben möglichst vermieden, zum einen weil es ihm sehr schwer fällt und mühsam ist, zum anderen weil er sich vor seinen Mitmenschen schämte und seine Schwäche verbergen wollte.

Herr Meier befindet sich in einer bedrohlichen Situation, er muss entweder in Kauf nehmen, seine Arbeitsanforderungen nicht mehr ausreichend erfüllen zu können oder er muss sich offensiv seiner Lese- und Schreibschwäche stellen, die er jahrelang unter großem Aufwand vor seinen Mitmenschen verborgen hat. Vielleicht sucht er als erstes bei seiner Ehefrau Unterstützung, die ohnehin schon lange von seiner Schwäche weiß. Wenn er Glück hat und sein Chef verständnisvoll ist, wird er sich vielleicht an diesen wenden und durch ihn in einen Alphabetisierungskurs vermittelt werden. Oder er versucht direkt Kontakt aufzunehmen, etwa mit einer Volkshochschule oder einem anderen Träger, wo er höchstwahrscheinlich unkompliziert und anonym in einen Alphabetisierungskurs vermittelt werden würde. Eine andere anonyme Möglichkeit wäre, das extra dafür eingerichtete „Alfa Telefon“ des Bundesverbandes für Alphabetisierung zu kontaktieren, wodurch er bundesweit in einen Kurs vermittelt werden könnte. In

jedem Fall muss es Herr Meier wagen, seine Schwäche vor anderen unbekanntem Menschen einzugestehen, was eine enorme Überwindung erfordert und häufig mit großen Stigmatisierungsängsten behaftet ist. Die Gruppe der Lernenden in den Alphabetisierungskursen bietet einen geschützten Raum, in welchem der Einzelne erfahren kann, dass er mit seinem „Problem“ nicht alleine ist und sich dessen nicht schämen muss. In so einem Lernumfeld können die Lernenden sich ihrer Lese- und Schreibschwäche stellen, ohne Angst haben zu müssen, deswegen „geächtet“ zu werden. Aus diesem Grund ist die Gruppe der Lernenden in den Alphabetisierungskursen als Unterstützung so wichtig.

Herr Meier kam über Jahrzehnte mit seinen Arbeitsanforderungen zurecht, auch ohne flüssig lesen und schreiben zu können. An diesem Maßstab gemessen, kann man also nicht sagen, dass Herr Meier ein funktionaler Analphabet war, erst als die Anforderungen stiegen, konnte er seine schwachen Lese- und Schreibfähigkeiten nicht mehr kompensieren und rutschte unter die gesellschaftlichen Mindestanforderungen und wurde de facto zu einem funktionalen Analphabeten. Nun ist es natürlich möglich, dass Herr Meier in der Folge nachträglich lesen und schreiben lernt und ab einem gewissen Punkt die gesellschaftlichen Mindestanforderungen in seinem Job wieder erfüllt und so wieder als funktional alphabetisiert gelten würde. Eine andere Möglichkeit wäre natürlich, dass Herr Meier sich einen Job sucht, dessen Anforderungen er gerecht werden kann und dort so wieder die gesellschaftlichen Mindestanforderungen erfüllen würde.

Es zeigt sich also, dass die Unterschreitung dieser gesellschaftlichen Mindestanforderungen eindeutig ein *dynamischer Prozess* ist. Dieser *dynamische Prozess* entsteht durch Merkmale des Individuums und der Gesellschaft, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen.

In diesem Beispiel wurden die gesellschaftlichen Mindestanforderungen zum Zwecke der Verdeutlichung bewusst einzig an den beruflichen Anforderungen festgemacht. Dieser Ansatz ist freilich allzu systemisch und simplifiziert die Problematik zu sehr. Um ein glaubwürdiges, realistisches und nachvollziehbares Bild zu zeichnen, müssten eigentlich alle Lebensaspekte von Herrn Meier betrachtet werden.

Inhaltlich-normative Definitionen von funktionalem Analphabetismus werden zum Beispiel in Vergleichsstudien, wie der IALS-Studie, angewendet, um eine Grenzziehung zwischen verschiedenen Lese- und Schreibniveaus (aber auch Rechenfähigkeiten) zu operationalisieren. Beispielsweise legt die IALS-Studie fest, wie viele richtig beantwortete Aufgaben eines bestimmten Typs einem bestimmten Kompetenzniveau entsprechen, oder wie viele Punkte für eine bestimmte Stufe erreicht werden müssen.

Eine Möglichkeit ist es, die *inhaltlich-normative* Definition anhand der Fähigkeiten der Lernenden vorzunehmen, in welcher aber nicht notwendigerweise eine messbare Operationalisierung inbegriffen ist. Man könnte beispielsweise die Lese- und Schreibfähigkeiten in unterschiedliche Stufen unterteilen. Im „PASS-alpha“ Projekt, wurden drei verschiedene Niveaus unterschieden, es wurde innerhalb der Gruppe der Analphabeten differenziert: „In der Alphabetisierungspraxis wird häufig hinsichtlich folgender Leistungsniveaus unterschieden:

- überhaupt nicht Lesen und Schreiben können,
- einfache Wörter/Texte nur mühsam lesen und schreiben können,
- relativ gut Lesen können, aber erhebliche Probleme beim Schreiben haben und deshalb Situationen vermeiden, in denen geschrieben werden muss“ (apfe 2007).

Hiermit steht aber noch nicht fest, welche konkreten Texte man verstehen muss und welche Rechenaufgaben man lösen können muss, um als alphabetisiert zu gelten.

Wenn man die Inhalte der Fertigkeiten und des Wissens, welche hierzu nötig sind, definieren möchte, kann dies zwangsläufig nur im Rahmen einer bestimmten gesellschaftlich-historischen Epoche geschehen. Welche Schrift- und Lesefähigkeiten ausreichen, um in einer Gesellschaft als alphabetisiert zu gelten, kann nur innerhalb derselbigen definiert werden und unterscheidet sich von den Definitionen anderer Gesellschaften. „Funktionaler Analphabetismus“ ist also immer abhängig von Ort, Zeit und Kulturkreis und ist einem ständigen Wandel unterworfen.

Ein Beispiel zeigt wie stark dieser Wandel sich in einer historisch relativ kurzen Zeitperiode vollziehen kann: Statistische Erhebungen bei Rekruten in Preußen ergaben 1890 eine Analphabetenquote von 0,8 %. Diese Zahl besagt allerdings nicht viel, denn die normative Grenze für Analphabetismus war in der Erhebung soweit herunter gesetzt worden, dass man aus heutiger Sicht sagen kann, hierdurch wurde die „tatsächliche“ Analphabetenrate lediglich statistisch unsichtbar gemacht. Denn als alphabetisiert galt hier jeder, der seinen Namen richtig schreiben konnte.

Die letzte offizielle Erhebung über das Ausmaß des Analphabetismus in Deutschland wurde 1912 im Deutschen Reichsheer durchgeführt. Ebenso wie bei der Untersuchung preußischer Rekruten 1890 (siehe Abschnitt 1.2.1), galt auch hier jeder der seinen Namen richtig schreiben konnte, als alphabetisiert (Egloff 1997). Die Erhebung bezifferte die Analphabetenquote auf 0,01 bis 0,02 %, seitdem galt der Analphabetismus als offiziell in Deutschland nicht mehr vorhanden und es wurden „keine statistischen Daten mehr zur Schreib- und Lesekompetenz in der Bevölkerung erhoben“ (Steuten/Korfkamp 2007, S.154).

Der Staatswissenschaftler Alwin Petersilie hat um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert als ausreichendes Kriterium für Alphabetisiertheit lediglich den Schulbesuch angesetzt, unabhängig davon ob dadurch tatsächlich Schreiben und Lesen gelernt wurde oder nicht (vgl. Steuten/Korfkamp 2007).

Allgemein ging man in der Folgezeit, bis Mitte der 1970er Jahre davon aus, dass mit der festen Verankerung der allgemeinen Schulpflicht eine nahezu 100-prozentige Alphabetisierungsrate in der erwachsenen Bevölkerung erzielt, und für die Zukunft sichergestellt worden sei, und daher auch keine weiteren Präventivmaßnahmen nötig wären. Allgemein betrachtete man das Thema als erledigt und kam nicht auf die Idee, die Analphabetenzahlen könnten mit den wachsenden Anforderungen der Gesellschaft steigen.

Die Auffassung von Alphabetisiertheit/Analphabetismus, sowohl gemäß den *prozessual-dynamischen* Definitionen, als auch den *inhaltlich-normativen*, hat sich im Laufe der ca. letzten 100 Jahre bis zum heutigen Punkt hin erheblich gewandelt und erweitert. Heute versteht man unter Alphabetisiertheit sehr viel mehr als nur die Erfüllung eines einzelnen normativen Kriteriums. In der IALS-Studie wird sie als die nötige schriftsprachliche Kompetenz „...um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“ beschrieben (Preißer 2004).

1.3 Grundbildung

Heutzutage reichen Lese- und Schreibfähigkeiten allein nicht mehr aus, um in der postmodernen Gesellschaft zurecht zu kommen, die erwähnten „gesellschaftlichen Mindestanforderungen“ haben sich nach oben verschoben und erfordern mittlerweile in vielen Kontexten auch andere Kompetenzen, wie zum Beispiel Computergrundkenntnisse oder auch soziale Kompetenzen. In diesem Zusammenhang ist der Begriff „Grundbildung“ aufgekommen, der ausdrücken soll, dass es mit einer bloßen Alphabetisierung, im engen Sinne des Begriffs, d.h. auf Lesen und Schreiben beschränkt, allein nicht getan ist.

Pädagogen, forschende Wissenschaftler, Akteure aus (Bildungs-)Politik und Wirtschaft bemühen sich, zu beschreiben was „...für den Menschen als unbedingt notwendig zu lernen [sei]...“ (Schlemmer 2000, S.40). Dies scheint auch die Frage der Grundbildung zu sein: Welche Bildungsvoraussetzung braucht der Mensch in der heutigen Gesellschaft? Der Begriff Grundbildung wird in der deutschen Fachliteratur gängig verwendet, jedoch uneinheitlich benutzt, und es bestehen derzeit viele verschiedene Konzepte von Grundbildung, die häufig ähnlich, aber nicht deckungsgleich sind. Die inhaltliche Herausarbeitung des genauen Umfangs von Grundbildung in der heutigen Gesellschaft nennt Wagner ein „...legitimes programmatisches Anliegen...“ (zt. nach Korfkamp 2004, S.85).

Verschiedene Bildungsakteure haben sich bemüht, zu erschließen, welche Fähigkeiten „Grundbildung“ umfasst und ein Inventar der Grundbildung zu erstellen. Beispielsweise definiert die Europäische Union „Basic Skills“ „...heute als

Lesen und Schreiben, wissenschaftliche Literalität, Mathematik und Fremdsprachen“ (Elfert 2006). Schlemmer listet die Begriffe, die im Zuge der Grundbildung häufig verwendet werden, auf als: „*Grundqualifikationen, elementare Grundqualifikationen, Basisqualifikationen, Schlüsselqualifikationen, elementare Qualifikationen, grundlegende Qualifikationen, elementare Kenntnisse, Elementarbildung, Grundbildung, Grundkenntnisse, Mindeststandards und weitere Wortzusammensetzungen...*“ (ebd. 2000, S.40).

Im Folgenden einige Beispiele hierzu aus Schlemmers Analyse verschiedener bildungspolitischer und wirtschaftlicher Veröffentlichungen. Diese Auflistung soll nicht dazu dienen, in der Folge eine letztgültige Auflistung der Grundbildung heraus zu destillieren, sondern einen Eindruck von der Bandbreite der Konzepte von Grundbildung und den Bildungsakteuren vermitteln:

„Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Pressemitteilung zur OECD-Studie „International Adult Literacy Survey (IALS)“, Bonn 1995

Elementare Grundqualifikationen Erwachsener:

- relevante Informationen heraussuchen können (S.1)
- die zur Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung notwendigen Geräte bedienen können (S.1)

Grundlegende Qualifikationen:

- gedruckte und geschriebene Informationen nutzen können, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, selbstgesteckte Ziele verwirklichen und eigene Kenntnisse und Möglichkeiten weiterentwickeln zu können (S.6)
- grundlegende Rechenoperationen – z. B. beim Umgang mit Rechnungen, Bankbelegen oder Zinstabellen – anwenden können (S.7)

**Institut der deutschen Wirtschaft: „Anforderungsprofile von Betrieben
– Leistungsprofile von Schulabgängern“, Köln 1997**

Grundlegende Qualifikationen

- Kenntnisse in den grundlegenden Kulturtechniken (S.19)
- Beherrschung der Grundrechenarten (S.19)
- Beherrschung der Rechtschreibung (S.19)
- Beherrschung grundlegenden Allgemeinwissens (S.19)

Schlüsselqualifikationen

- Zentrale überfachliche Qualifikationen
 - Teamfähigkeit
 - Kommunikatives Verhalten
 - Kooperation
- Auf die Arbeit bezogene Qualifikationen
 - Planvolles Arbeiten
 - Kreativität
 - Logisches Denken
 - Konzentrationsfähigkeit
 - Kritikfähigkeit
- persönliche Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen
 - Zuverlässigkeit
 - Motivation
 - Einstellung zur Arbeit
 - Belastbarkeit

PAS/DVV (Hrsg.): „Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen“ 1987, Heft 3: „Zugänge zur Elementarbildung“

Grundqualifikationen

- Lesen und Schreiben
- Rechnen
- Umgang mit Institutionen
- Fahrschule
- Umgang mit Geld
- Zugang zu Weiterbildungsangeboten
- Abbau von Schwellenängsten
- Lernen lernen

Gesellschaftlicher Mindeststandard

- Ausreichende Sicherheit im Lesen, Schreiben, Rechnen
- Angemessener Umgang mit Institutionen
- Wissen und Handlungsfähigkeit in den Lebensbereichen:
 - Beruf
 - Arbeitssuche
 - Konsum
 - Verkehr
 - Freizeit und Kultur
 - Wohnen
 - Gesundheit
 - Umwelt
 - Politik

Elementarbildung

Lernen lernen = grundlegende Aufgabe der Elementarbildung

- Schwerpunkt Allgemeinbildung, grundlegende, für das Leben in der Industriegesellschaft unabdingbare Kenntnisse und Fähigkeiten
- Persönliche Entwicklung und Verbesserung des persönlichen Lernverhaltens
- Selbstbestimmung vergrößern

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): „Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener“, 1995

Grundqualifikationen Erwachsener

Grundqualifikationen sind Literalität.

IALS hat keinen bestimmten internationalen Mindeststandard für die Grundqualifikationen gesetzt, sondern Literalität⁶ als eine bestimmte Bedingung des Verhaltens Erwachsener definiert, bezogen auf die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen (S.16)

Grundqualifikationen werden unterteilt in drei Bereiche

- Umgang mit Texten – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um Informationen aus Texten [...] zu verstehen und zu benutzen
- Umgang mit schematischen Darstellungen – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um die in graphischen Darstellungen unterschiedlicher Form... enthaltenen Informationen zu lokalisieren und zu benutzen
- Umgang mit Zahlen – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um arithmetische Operationen... auf in gedrucktem Material enthaltene Zahlen anzuwenden (S.17)

Ziele

- In der Gesellschaft zurechtkommen, eigene Ziele erreichen, eigenes Wissen sowie individuelle Möglichkeiten entwickeln (S.16)
- Literalität ist essentieller Teil politischer Strategie zur Förderung bzw. Vermeidung bestimmter Entwicklungen (vgl. S.27).“

Die Frage, was denn alles zu Grundbildung gehört, wird offensichtlich sehr unterschiedlich beantwortet. Die Antwort hängt stark davon ab, wen man fragt und

⁶ Hier wird Literalität gleichbedeutend mit „Literacy“ nach der Definition der IALS-Studie verwendet, siehe Abschnitt 1.7.3.

von welcher Perspektive man sich der Frage nähert. Zusammen genommen finden wir hier einen Berg an verschiedenen für die Grundbildung relevanten Begriffen und Gebieten, aus welchen sich kein „ultimatives“ Grundbildungsinventar ableiten lässt. Jede dieser Auflistungen repräsentiert eine bestimmte Perspektive auf das Thema. Teilweise lassen sich Überschneidungen beobachten, beispielsweise scheinen alle genannten Publikationen arbeitsplatzbezogene Qualifikationen als Teil der Grundbildung zu sehen. Doch um so genauer man betrachtet, welche Qualifikationen das im Detail sind, um so größere Unterschiede zeigen sich. Die genannten Begriffe reichen von „Planvollem Arbeiten“ (Institut der deutschen Wirtschaft 1997) bis hin zu schlicht: „Wissen und Handlungsfähigkeit in den Lebensbereichen: Beruf, Arbeitssuche...“ (PAS/DVV 1987).

Bei aller Unterschiedlichkeit wird jedoch auch deutlich, dass Lesen und Schreiben die Basis für jede Form der Grundbildung sind. Sie sind die Voraussetzung für die meisten Lernvorgänge und dadurch **Schlüsselkompetenzen** von Grundbildung.

Die Auflistungen von „Grundbildungen“ scheinen so komplex und vielfältig zu sein wie die mannigfaltigen Anforderungen der postmodernen Gesellschaft. Ein Aspekt, der aber bei allen oben genannten Auflistungen fehlt, ist der Lebensweltbezug der Betroffenen, bzw. ihre eigene Meinung zum Problem. **Keine der genannten Organisationen hat offenbar im Zuge der Listung von Qualifikationen funktionale Analphabeten selbst befragt, was denn für sie wichtig zu lernensei.** Am Ende muss doch jeder Mensch selbst entscheiden was für sie oder ihn wichtig zu lernen ist und von außen auferlegte Curricula laufen Gefahr, an den Bedürfnissen der Lernenden vorbei zu agieren.

1.4 Begriffsentwicklung:

Analphabetismus und Alphabetisiertheit – von der dichotomen Auffassung zu einem mehrdimensionalen Verständnis

Wie in den Abschnitten 1.1 und 1.2 dargelegt, haben sich die Anforderungen an Menschen, um als alphabetisiert zu gelten, in den letzten 100 Jahren immens erweitert. Im Zuge dieser Veränderung wandelten sich nicht nur die schriftsprachlichen Anforderungen, sondern auch die gesellschaftliche Auffassung **über** Analphabetismus. Diese Entwicklung lässt sich in drei Schritte einteilen. Sie verläuft von einer

1. **dichotome n Auffassung** über das
2. **niveauorientierte Verständnis** hin zu einem
3. **mehrdimensionalen Verständnis.**

1.4.1 Die dichotome Auffassung

Die **dichotome Auffassung** von Analphabetismus zieht eine scharfe Grenze zwischen alphabetisierten und nicht-alphabetisierten Menschen. Analphabetismus ist eine „entweder-oder“-Tatsache, es gibt keine Zwischenformen oder fließende Übergänge. Diese Sicht war traditionell weit verbreitet und geht einher mit der gesellschaftlichen Tabuisierung des Themas. Das Problem wird ignoriert bzw. bagatellisiert, indem es auf bestimmte gesellschaftliche Randgruppen verlagert wird. Analphabetismus war, und ist immer noch, mit einem gesellschaftlichen Stigma belastet, wodurch die Betroffenen als „unnormal“ gelten und in der Regel als Minderbemittelte gesehen werden. Damit ist die **dichotome Auffassung** inhärent defizitorientiert.

Vor diesem Hintergrund setzt sich die Erkenntnis, dass in Deutschland mehrere Millionen erwachsene Analphabeten leben, die einen regulären Schulbesuch an einer deutschen Schule⁷ hinter sich haben, nur langsam durch.

1.4.2 Niveauorientiertes Verständnis

In der Fachliteratur hat sich eine Entwicklung weg von der klassischen Alphabetisierungsfrage „Welche und wie viele Personen können lesen, schreiben und rechnen?“, hin zu der Frage „Wie gut können Personen lesen, schreiben und rechnen?“ (Linde 2002) vollzogen.

Ausgehend von dem Erkenntnis, dass die dichotome Auffassung zu kurz greift und erhebliche Probleme mit sich bringt, als auch von dem Umstand, dass innerhalb der zunächst vermeintlich einheitlichen Gruppe der funktionalen Analphabeten beträchtliche Niveauunterschiede bestehen, entwickelte sich ein neuerer Ansatz, der die Differenzierung der Lese- und Schreibfähigkeiten genauer in den Blick nahm. Dies kann als **niveauorientiertes Verständnis** bezeichnet werden.

In der internationalen Vergleichsstudie IALS (International Adult Literacy Survey, siehe Kapitel 1.7.3), wurde versucht, eine stufenweise Einordnung und Darstellung der Schriftsprachkompetenz zu erzielen. Mit diesem Ansatz wollte man die Realität des Phänomens und der Betroffenen genauer und differenzierter erfassen, als es mit der oben erwähnten dichotomen Auffassung möglich gewesen wäre. Durch ein fünf-stufiges Bewertungssystem des Literacy-Niveaus kam man so zu präzisen statistischen Aussagen über die teilnehmenden Länder (Linde 2002). Das niveauorientierte Verständnis sieht Literacy als eine universelle Kompetenz an, welche stufenweise „wie das Erklimmen einer Leiter“ (Linde in Tröster 2002, S. 132) funktioniert und gemessen werden kann, und folglich zweidimensional darstellbar ist. Hier wird Literacy also immer noch als normative Größe angesehen, die allgemeingültig und messbar sei und unterscheidet sich damit von dem in Kapitel 2 besprochenen Verständnis von Literacy nach den „New Literacy Studies“.

⁷ D.h. vor 1989 in Westdeutschland oder der damaligen DDR. Beide deutschen Bildungssysteme haben funktionale Analphabeten hervorgebracht. Es gibt derzeit keine empirischen Ergebnisse, die einen genauen Vergleich zulassen würden.

1.4.3 Mehrdimensionales Verständnis

Das **mehrdimensionale Verständnis** geht davon aus, dass nicht mehr nur das Kompetenzniveau von Literacy vielfältig ist, sondern Literacy *an sich* ein *mehrdimensionales* Phänomen ist, das keinem normativen Standard unterliegt. Damit geht es einen Schritt weiter als das niveauiorierte Verständnis. In einer UNESCO-Definition heißt es entsprechend:

„Anstatt Alphabetisierung nur als reine technische Fertigkeit und als universale Kompetenz anzusehen, muss die soziale Dimension des Lernens und der Verwendung von Lese- und Schreibkompetenzen berücksichtigt werden. Alphabetisierung ist nicht einheitlich, sondern kulturell vielfältig und entwickelt sich weiter, was sich in Texten, Sprachen und im sozialen Leben niederschlägt.“ (Singh 2004).

Mit der Entwicklung der Auffassung von Analphabetismus eins bis zu drei hat sich nicht nur der Themenbereich vertieft, sondern die *Thematisierungsperspektive* hat sich auch jeweils gewandelt. Typologisch lässt sich herausarbeiten:

- Beim erstgenannten Verständnis von Analphabetismus geht es um die Ja-Nein-Entscheidung, alphabetisiert oder nicht. Damit wird der ganze Mensch aus der Perspektive der Alphabetisiertheit betrachtet.
- Bei der zweiten Auffassung liegt der Fokus auf dem Grad der erreichten Alphabetisiertheit als universaler Kompetenz des Menschen. Der Mensch wird unter dem Aspekt des Literacy-Niveaus⁸, verstanden als universelle Kompetenz, betrachtet.
- Bei der dritten Auffassung rückt schließlich der Mensch als soziales Wesen in den Mittelpunkt und Literacy wird erstmals aus der Perspektive des Menschen selbst betrachtet.

Man wird freilich kaum die drei Auffassungen in der Praxis in ihrer Reinform vorfinden. Die typologische Zuspitzung ist jedoch hilfreich um Differenzen klarer herausarbeiten zu können.

⁸ Siehe Fußnote 6.

1.5 Globales Ausmaß von Analphabetismus

Die meisten Analphabeten leben in den armen Ländern der Welt. Doch Analphabetismus ist nicht nur auf Entwicklungsländer beschränkt. Auch in den Industrieländern gibt es Millionen von Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können.

Die folgenden Zahlen beziehen sich auf Schätzungen der UNESCO:

Die Gesamtzahl der erwachsenen Analphabeten weltweit (im Alter von 15 Jahren und älter) ist zwischen 1985 und 2006 von 871 Millionen auf 774 Mio. gesunken. Das entspricht knapp einem Fünftel der erwachsenen Weltbevölkerung (ca. 17%). Etwa jeder sechste Mann und jede vierte Frau weltweit sind betroffen. In diese Schätzung fließt die Zahl der funktionalen Analphabeten in Industrieländern nicht mit ein, daher wird sie allgemein als zu niedrig angesehen.

70 % der Analphabeten leben in ländlichen Gegenden. Migranten, indigene Bevölkerungsgruppen, Nomaden, Flüchtlinge und andere soziale Minoritäten haben häufig eine höhere Analphabetenrate als die Gesamtbevölkerung, doch hierzu gibt es derzeit keine empirischen Forschungsergebnisse.

Zwei Drittel der Analphabeten leben in Entwicklungsländern. 2005 lebte der größte Anteil der Analphabeten in Asien, ca. 649 Millionen, gefolgt von Afrika mit 175 Mio., die höchste Analphabetenrate hatte Afrika mit 39 %, gefolgt von Asien mit 25 %. Indien, das zweitbevölkerungsstärkste Land der Welt, hat 315 Mio. Analphabeten, was 45 % der Gesamtbevölkerung entspricht. In Indien und China leben insgesamt mehr als die Hälfte aller Analphabeten.

Die Zahl der Kinder, die die Schule besuchen, hat sich in den letzten 50 Jahren in absoluten Zahlen verdreifacht von 206 Mio. im Jahr 1950 auf 681 Mio. im Jahr 1998. Doch noch immer können 75 Mio. Kinder nicht die Schule besuchen (Stand 2006).

Analphabetismus und Armut hängen meist zusammen. Über 70 % aller Analphabeten leben in den ärmsten und bevölkerungsreichsten Ländern der Welt – Bangladesch, Brasilien, China, Ägypten, Indien, Indonesien, Mexiko, Nigeria und Pakistan. Auch in Afrika südlich der Sahara sind die Analphabetenraten sehr hoch (Elfert 2006). Glücklicherweise haben auch einige dieser Länder mit sehr hohen Analphabetenraten mit die höchsten Zuwachsraten bei der Alphabetisierung (gemessen im Zeitraum zwischen 1985 und 2006): In den arabischen Staaten

steigerte sich die Alphabetisierungsrate in Algerien um 25 %, in Ägypten um 27 % und im Yemen um 20 %; in Subsahara-Afrika: in Burundi um 22 %, in Zentralafrika um 15 %, in Malawi um 22 % und im Senegal um 15 %. Andere Länder wie Burkina Faso, Tschad und Äthiopien konnten bisher keine ähnlich hohen Alphabetisierungsraten erreichen, hier bedarf es internationaler Unterstützung. In Süd- und Westasien sowie in Subsahara-Afrika führt das Bevölkerungswachstum dazu, dass die absoluten Analphabetenzahlen steigen, obwohl die prozentualen Analphabetenraten sinken.

Mädchen und Frauen sind in der Bildung immer noch klar benachteiligt, etwa zwei Drittel aller Analphabeten sind Frauen. Die Projekte der UNESCO bemühen sich, insbesondere die Bildung von Frauen zu fördern. Gerade die Bildung von Müttern wird als wichtig angesehen, da diese als Multiplikatoren in der Familie ihr Wissen an ihre Kinder übertragen (UNESCO 2005; <http://unesdoc.unesco.org/>).

1.5.1 Analphabetismus als globale bildungspolitische Aufgabe

Die Vereinten Nationen (UNO) haben Anfang 2003 eine Internationale Dekade der Alphabetisierung ausgerufen, in der bis 2012 die Anzahl der Analphabeten weltweit halbiert werden soll (UIP 2005).

Die UNESCO setzt sich als eine Sonderorganisation der Vereinten Nationen für den Kampf gegen den Analphabetismus auf globaler Ebene ein. Bildung, und damit auch die weltweite Alphabetisierung, gehört zu den Hauptaufgabengebieten der UNESCO. Sie betrachtet Armut und Analphabetismus als sich gegenseitig bedingende Faktoren: „Die Weltkarte des Analphabetismus deckt sich mit der Weltkarte der Armut und der sozialen Benachteiligung.“ (UNESCO 2005, S.18). Folglich sieht sie Alphabetisierung als eines der primären Mittel zur Armutsbekämpfung an. Ebenso wird Alphabetisierung als essentiell für Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung betrachtet. Umweltschutz macht es erforderlich, dass alle Weltbürger über bestimmte Fähigkeiten und ein bestimmtes Wissen verfügen, dies ist nur durch Alphabetisierung möglich (UNESCO 2005). Die UNESCO fordert das Recht auf Grundbildung als Menschenrecht ein:

„Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten.“

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, zunehmender Komplexität und einem wachsendem Risiko ausgesetzt ist.“ (UNESCO 1998, S.4)

Die Organisation arbeitet für die Auflösung der Hauptursachen für den Analphabetismus, die von ihr benannt werden als:

- Fehlende Demokratisierung und mangelnde Professionalisierung von Bildungspolitik und Bildungsangeboten
- Verweigerung der Bildungsrechte von Mädchen und Frauen
- Mangelnde Kontinuität und Kohärenz besonders bei außerschulischen Programmen
- Unzureichende und autoritäre Unterrichtsmethoden
- Vermittlung kaum relevanter Inhalte

Auf der Weltbildungskonferenz 1990 in Jomtien, Thailand, wurde bereits ein Aktionsplan mit dem Ziel, die Alphabetisierungsrate weltweit innerhalb einer Dekade um 50 % zu senken, verabschiedet. Dieses Ziel wurde verfehlt, die Zahl der Analphabeten reduzierte sich von 895 Millionen im Jahr 1990 auf immer noch 875 Millionen im Jahr 2000. Zehn Jahre später wurde auf der Weltbildungskonferenz 2000 in Dakar, Senegal, ein neuer Aktionsplan verabschiedet. Hier wurde hervorgehoben, dass ein Zugang zu Bildung alleine nicht ausreichend ist, zusätzlich ist auch eine gesicherte Qualität der Grundbildung anzustreben. Hier wurde die Wichtigkeit relevanter Lerninhalte und kulturell wirksamer Lehr- und Lernmethoden betont.

Die sechs Hauptpunkte des Dakar-Aktionsplans sind:

1. Ausweitung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung
2. Kostenfreie Grundschulpflicht für alle Kinder
3. Verbesserung der Lernangebote für Jugendliche und Erwachsene
4. Senkung der Analphabetenrate bei Erwachsenen um 50 %
5. Keine Benachteiligung mehr für Mädchen und Frauen in der Bildung
6. Verbesserung der Qualität im Bildungswesen

Zur Umsetzung dieser Ziele hat die UNESCO das Programm „Bildung für alle“ („Education for All“, kurz EFA) initiiert.

Auf der bereits erwähnten ersten internationalen Tagung in Deutschland am UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP⁹) in Hamburg im Jahr 1980 wurde betont, dass Analphabetismus hierzulande nicht nur ein Phänomen ist, welches nur Minoritäten wie Behinderte und Migranten betrifft, sondern auch in der „normalen“ Bevölkerung vorkommt.

Im April 2005 organisierte das UIP wieder eine europäische Konferenz zum Thema „Alphabetisierung in Europa“ in Lyon. Diesmal waren 145 Teilnehmer anwesend, gut dreimal so viele wie auf der ersten Konferenz 1986, die sich aus Vertretern von Regierungen, Forschungsinstituten und Universitäten, Nichtregierungsorganisationen sowie öffentlichen und privaten Anbietern von Alphabetisierungskursen aus 38 Ländern, zusammensetzten.

⁹ Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) ist ein internationales Forschungs-, Trainings-, Informations- und Dokumentationszentrum der UNESCO. Es ist eines von insgesamt sechs Bildungsinstituten der UNESCO. Es konzentriert sich auf Erwachsenenbildung, außerschulische Bildung, Alphabetisierung und Konzepte des Lebenslangen Lernens. Seit 2000 ist Dr. Adama Ouane aus Mali Direktor des Instituts. (<http://www.unesco.de/>). Es wurde 2006 von „UNESCO-Institut für Pädagogik“ (UIP) in „UNESCO-Institute for Lifelong Learning“ (UIL) umbenannt.

1.6 Ursachenforschung zu funktionalem Analphabetismus – Biographieforschung

In fast allen Untersuchungen zu den Ursachen von Analphabetismus in Deutschland zeigt sich eine Wechselwirkung von familiären, individuellen und schulischen Faktoren (Nöller 2007, S.19). Dies trifft nicht nur auf Deutschland, sondern auch auf andere westliche Industrieländer zu: Die Erkenntnisse über Ursachen des funktionalen Analphabetismus in sog. entwickelten Ländern können drei Bereichen zugeordnet werden:

1. **Gesellschaftliche und soziale Ursachen:** Teil einer marginalisierten sozialen Gruppe sein, von seiner Umwelt diskriminiert und benachteiligt werden, Armut, Arbeitslosigkeit, eigene Krankheit oder Krankheit der Eltern, Erfahrungen von starken Konflikten oder Gewalt innerhalb der Familie, Vernachlässigung seitens der Eltern.
2. **Ursachen in der Schule:** zu große Klassen, zu wenige Lehrkräfte, fehlende Förderung seitens der Lehrer, schlecht ausgebildete Lehrkräfte, Bestrafung in Form von Unterrichtsausschluss, Erniedrigung und Gewaltanwendung durch Lehrer, mangelhafte Methodik und Didaktik in der Schule.
3. **Individuellen Faktoren:** geistige Behinderung, Lernschwächen wie die Lese-Rechtschreibschwäche (LRS), Aufmerksamkeitsdefizit Syndrom (ADS) oder ADHS, Versäumen von Unterricht durch Krankheit oder durch andere Gründe, fehlende Motivation (Barton 1990).

Eine Methode der Ursachenforschung ist die Biographieforschung, die auch von Egloff verwendet wurde (Egloff, B.: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Frankfurt 1997). Die Biographieforschung weist als Ursachen von Funktionalem Analphabetismus in fast allen Fällen eine Mischung von Faktoren aus den drei genannten Bereichen aus. Diese stehen in Wechselwirkung und können sich gegenseitig verstärken. Umgekehrt ist das Risiko von funktionalem Analphabetismus weitaus geringer, wenn nur einzelne Faktoren vorliegen. Eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) beispielsweise kann bereits durch eine adäquate

Förderung kompensiert werden und muss keine langfristigen negativen Folgen haben.

In den von Egloff untersuchten Biographien zeigen sich weitgehend „typische“ Biographiemuster, obwohl sehr verschiedene Personen untersucht wurden. Die von Egloff benannten biographischen Gründe für Analphabetismus sind:

- **Leidensbiographie der Eltern:** Oft sind schon die Eltern der Betroffenen extremen Leidensprozessen ausgesetzt, welche eine enorme psychische Belastung für den gesamten Familienverbund sind. Dazu gehören beispielsweise: Kriegserfahrungen, Gewalterfahrungen als Kind in der Familie, die dann in der eigenen Familie reproduziert werden, Verlust des Ehepartners durch Tod, Scheidung oder schwere Krankheit.
- **Desolate sozioökonomische Situation:** Wenn die Betroffenen in ihrer Kindheit starker materieller Ungesicherheit oder Unterversorgung ausgesetzt sind, treten Fragen der Bildung, der Lernkarriere oder der Qualität menschlicher Beziehungen in den Hintergrund und werden von der ständigen Notwendigkeit der Reproduktionssicherung gänzlich überschattet.
- **„Vorenthaltene Kindheit“: Gewalt, Indifferenz, fehlender Schutzraum, Instrumentalisierung, Missachtung elementarer Bedürfnisse:** Unter der Kategorie „vorenthaltene Kindheit“ fasst Egloff jene Elemente und Wechselwirkungen zusammen, die eine „normale“ gesunde Kindheit, wie sie in unserem Kulturkreis verstanden wird, unmöglich machen. Dazu gehören körperliche und sexuelle Gewalt, mangelnde Zuwendung, Gleichgültigkeit, Ignoranz sowie Lieblosigkeit und Vernachlässigung von Seiten der Eltern (ebd. 1997, S.130ff). Mangelhaftes Erlernen von Lesen und Schreiben können eine Folge hiervon sein.

Ein weit verbreitetes Phänomen in der Biographie von funktionalen Analphabeten ist die „Diskriminierungskontinuität“ (Egloff 1997, S.141). Im Elternhaus erlebte Ablehnung und erfahrenes Desinteresse setzt sich in der Schule fort. Die Schulen kommen ihrem Bildungsauftrag nicht nach und verpassen es, schwache Schüler adäquat zu fördern. In einigen Fällen ist dies durch strukturelle Mängel in der Schule bedingt, etwa durch zu wenige Lehrkräfte. In anderen Fällen wurden

schwache Schüler schlichtweg aus dem Unterricht verbannt und mit Aufgaben wie Schulhof säubern oder Holz sammeln beauftragt.

In einigen Fällen wurden auch schwerere Bestrafungsmaßnahmen seitens der Lehrer, bis hin zu schweren Gewaltausschreitungen geschildert. Eine Person in der Untersuchung von Egloff berichtet von Schlägen mit dem Lineal, eine andere von Demütigungen vor der gesamten Klasse durch den Lehrer: Der Lehrer hatte zur allgemeinen Belustigung die mit Rechtschreibfehlern gespickten Arbeiten des Schülers vor der gesamten Klasse vorgelesen. Dies blamierte den Schülers nicht nur innerhalb der Klasse, sondern auch in seinem Heimatdorf, wo sich seine Schreibschwäche herumsprach. Der Schüler reagierte mit einer völligen Blockade und schrieb in der Folge überhaupt nichts mehr (ebd. 1997, S.142).

Eine Person aus der ehemaligen DDR berichtete von Diskriminierung von Seiten der Lehrer aufgrund politischer „Abweichungen“, da er kein Mitglied in den „richtigen“ politischen Organisationen war, beispielsweise der FDJ (ebd., S.144).

In diesen Beispielen finden sich typische Aspekte für den **Verlauf von Bildungsbiographien** späterer funktionaler Analphabeten in der Schulzeit wieder:

Leistungsschwache Schüler erfahren in der Schule statt Förderung Bestrafung, welche nicht dazu beiträgt ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern, sondern ganz im Gegenteil, es für die betroffenen Schüler zunehmend erschwert, ihre mangelhaften Fähigkeiten zu verbessern. Hinzu kommt der Aspekt der sozialen Stigmatisierung. Ihre Lese- und Schreibschwächen machen sie häufig zum Gespött der Leute und das führt dazu, dass die Betroffenen in der Folge versuchen, ihre Schwäche zu verbergen und entsprechende Situationen vermeiden, um nicht aufzufallen.

Durch schlechte Schulleistungen verlassen die Betroffenen in der Mehrzahl die Schule ohne Abschluss, oder mit einem schwachen Haupt- oder Sonderschulabschluss. Dadurch schränkt sich die Berufswahl erheblich ein, normalerweise kommen nur niedrig qualifizierte Tätigkeiten in Frage. In solchen Berufen ist es leichter möglich, Lese- und Schreibanforderungen zu umgehen und vor anderen zu verbergen, wodurch sich häufig über die Jahre ein Prozess des **Verlernens durch Vermeidung** der ohnehin schwachen Lese- und Schreibfähigkeiten abspielt.

1.7 Wissenschaftliche Forschung

Dieses Kapitel behandelt nun die wissenschaftliche Forschung zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen.

1.7.1 Methoden der Forschung

Um messen und beschreiben zu können und um zu Erkenntnissen zu gelangen, muss die Wissenschaft definieren und abgrenzen. Wagner benennt das Dilemma der wissenschaftlichen Forschung: „Gemessen wird, was vorher definiert wurde – nicht aber die Vielfalt des Phänomens.“ (ebd. 2007, S.96). Dennoch besteht die Notwendigkeit wissenschaftlicher Erforschung des Phänomens, weil sonst kein Verständnis für die Notwendigkeit von Hilfe für die Betroffenen entwickelt werden kann. Wagner schlägt zur Lösung dieses Dilemmas der Forschung drei verschiedene Ansätze (siehe Tabelle 2) vor:

1. „man geht von einem normativ gesetzten gesellschaftlichen Standard der Allgemeinbildung aus;
2. man orientiert sich an tatsächlichen Anforderungen in konkreten gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere in unterschiedlichen Berufsfeldern;
3. schließlich scheint es möglich, über die Selbsteinschätzung von Personen geeignetes Datenmaterial zu finden, um die subjektive Zufriedenheit der Probanden mit der eigenen Leistung im individuellen Lebens- und Berufsalltag als Grenzziehung zu benutzen.“

Tabelle 2: die verschiedenen Forschungsmethoden

Forschungs- methode	1. normativ- gesellschaftlicher Standard der Allgemeinbildung	2. tatsächliche Anforderungen in konkreten gesellschaftlichen Bereichen	3. Selbsteinschätzung von Personen
Umsetzung	IALS-Studie	Bisher liegen keine solchen Studien vor	Biographieanalytische Studie (z. B. Egloff 1997; Müller/Oswald 1982)

Im Folgenden wird an einigen konkreten Beispielen veranschaulicht, wie diese drei Lösungswege in den Forschungsmethoden zu funktionalem Analphabetismus umgesetzt werden.

Die IALS-Studie kann man dem ersten Ansatz zuordnen. Von einem normativ gesetzten Standard aus werden universell gültige Niveaustufen von Literacy bestimmt. Dieser Ansatz liefert miteinander vergleichbare empirische Daten und verfolgt das Ziel, eine objektive Bewertung der Ergebnisse zu ermöglichen und zu Schlussfolgerungen zu gelangen.

Kritisch bemerkt sei, dass dieser Ansatz aber auch an der Lebensrealität der Probanden vorbei zielen kann. Die Gefahr besteht darin, ein abstraktes Konstrukt („Literacy“ oder „funktionaler Analphabetismus“) zu erschaffen, das nicht in Beziehung zu den Lebenswelten der Menschen steht. An der IALS-Studie wird u.a. bemängelt, dass sie nicht berücksichtigt, dass Literacy in verschiedenen sozialen Kontexten stattfindet, und somit Literacy zu mechanisch und dekontextualisiert betrachtet¹⁰ (Linde/Schladebach 2007).

Verschiedene Forschungsmethoden lassen sich dem dritten Ansatz, *Selbsteinschätzung von Personen*, zuordnen. Unter den Arbeiten zur Biographieforschung über funktionale Analphabeten findet sich die bereits erwähnte

¹⁰ Siehe dazu auch Kapitel 1.9.2.

Arbeit von Egloff¹¹: „Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“ – eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Sie verwendet die Methode des autobiographisch-narrativen Interviews.

Die Gründe dafür waren:

- „Der Befragte hat die Gelegenheit, seine Lebensgeschichte als Erzählung vorzustellen, so wie er dies auch im Alltag tun würde.
- Der Befragte wird als „Experte“ betrachtet, der am besten über sein Leben Bescheid weiß und daher einen relativ authentischen Lebensbericht geben kann.
- Der Befragte kann in seiner Erzählung selbst entscheiden, welchen Stellenwert er bestimmten Ereignissen seines Lebens einräumt und in welcher Abfolge er darüber berichtet. D.h., die Relevanzfestlegung erfolgt nicht durch den Interviewer (wie z.B. in standardisierten Interviews), sondern durch den Erzähler selbst“ (Egloff 1997, S.18).

Diese Methode liefert Erkenntnisse zu den bildungsbiographischen Ursachen von Analphabetismus, zu den Bewältigungsstrategien im Alltag von Analphabeten und zur Selbsteinschätzung der Befragten bezüglich ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten. Obwohl die Methode offenbarte, dass es große Niveauunterschiede innerhalb der Gruppe der interviewten Personen gab, lässt sie „...keine Schlussfolgerungen bezüglich der faktischen Lese- und Schreibprobleme...“ (Egloff 1997, S.114) der Probanden zu. Sie dient also nicht zur genauen Analyse der vorhandenen Lese- und Schreibkompetenz.

Groß angelegte empirische Vergleichsstudien, wie die PISA-Studie, haben immer mit der Notwendigkeit der Operationalisierung zu kämpfen. Operationalisierung ist immer strategisch selektiv und von daher auch immer leicht kritisierbar. So wurde bei der PISA-Studie die Anzahl der Bücher im Haus als Indikator für den Bildungsstand der Eltern verwendet. Hier könnte kritisch angemerkt werden, dass die Zahl der Bücher ein zu schwaches Kriterium für den Bildungsstand ist, da hier nicht zwangsläufig ein Zusammenhang vorhanden sein muss. Ein weiterer potentieller Kritikpunkt ist die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Sprachen, so

¹¹ Auch Oswald/Müller verwenden in ihrer Arbeit die Methode der Biographieforschung (ebd. 1982)

beispielsweise der Prozess, wie festgelegt wird, welcher deutsche Satz dem gleichen Leseschwierigkeitsgrad eines bestimmten finnischen Satzes entspricht.

Forschungsmethoden zu dem zweiten Lösungsansatz, *tatsächliche Anforderungen in konkreten gesellschaftlichen Bereichen*, wurden bisher nicht umgesetzt, es gibt aber derzeit hierzu Bestrebungen. Dieser Ansatz würde dem von der UNESCO und anderen Bildungsakteuren formulierten Verständnis von Literacy als pluralistische, mehrdimensionale Realität in den verschiedenen sozialen und beruflichen Lebenskontexten der Menschen gerecht werden.

1.7.2 Studien

Die Erwachsenenalphabetisierungs-Praxis wird immer stark von politischen Entscheidungen beeinflusst sein. Damit Gesetze und Beschlüsse auf politischer Ebene zur Förderung der Alphabetisierungsarbeit beschlossen werden können, bedarf es gesicherter statistischer Befunde über Analphabetismus, um die Dringlichkeit der Problematik belegen zu können. Aus diesem Grund ist es wichtig, durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse den Ist-Zustand des Analphabetismus auf objektive Art und Weise klar definieren zu können. In Deutschland gibt es bisher keine umfassenden empirischen Vergleichsstudien, die solche gesicherten Zahlen zu Analphabetismus liefern können, wie etwa die PISA-Studie dies für den Schulbereich leistet¹². Allerdings ist es aufgrund einiger Studien möglich, seriöse Rückschlüsse und Schätzungen zu ziehen: Die IALS-Studie, oder auch die in Sachsen durchgeführte Studie im Rahmen des Projekts „PASS-alpha“, und eben auch die erwähnte PISA-Studie, die ja die Leseleistungen der „zukünftigen“ Erwachsenen erfasst, lassen entsprechende Schätzungen zu. In der PISA-Studie haben ca. 10 % der 15-Jährigen das unterste Kompetenzniveau der Lesefähigkeit nicht erreicht, weitere 13 % haben nur die Kompetenzstufe 1 erreicht. Beide Gruppen verfügen, wenn überhaupt, nur über elementare Lesefähigkeiten, und

¹² Wobei hier angemerkt werden muss, dass die PISA-Studie es gewissermaßen mit einem einfacheren Forschungsfeld zu tun hat, da die Gruppe der Schüler leichter zu erfassen ist als die Gruppe der funktionalen Analphabeten. Schüler sind per definitionem in der Institution Schule zu finden, eine vergleichbare Institution, die alle funktionalen Analphabeten erfasst, gibt es natürlich nicht.

werden als Risikogruppen eingestuft. Das bedeutet, dass fast ein Viertel der Schulabgänger in Deutschland nur mit Mühe in lebensnahen Kontexten lesen und Texte verstehen können.

Damit sind knapp ein Viertel der 15-Jährigen in Deutschland von späterem funktionalem Analphabetismus im Erwachsenenalter bedroht. Denn wer in diesem Alter nicht richtig lesen kann, hat keine Aussichten, dies im regulären Unterricht noch nachzuholen. Lesen und schreiben Lernen soll laut Lehrplan spätestens am Ende der zweiten Klasse abgeschlossen sein. Für diese Schüler bedarf es also einer zusätzlichen Förderung, oder einer speziellen Anpassung des Lehrplans auf ihren Leistungsstand, um lesen und schreiben Lernen nachholen zu können.

1.7.3 Die IALS-Studie

Da die IALS-Studie eine der wenigen internationalen empirischen Untersuchungen zur Lesefähigkeit von Erwachsenen darstellt, ist sie von besonderer Bedeutung für die Erwachsenenalphabetisierung und Literacy-Forschung. Dieses Kapitel behandelt die Studie im Detail.

Die IALS-Studie ist die erste internationale, vergleichende Bildungsstudie zu Lesekompetenzen von Erwachsenen. Die durchführenden Organisationen waren die OECD, die UNESCO, Eurostat¹³ und nationale Organisationen in den jeweiligen Ländern. Anhand von *repräsentativen Stichproben* wollte man die Grundqualifikationen der erwachsenen Bevölkerung ermitteln. IALS wurde zwischen 1994 und 1998 in drei Erhebungswellen, in anfangs sieben, später 20 verschiedenen, zum Großteil europäischen Ländern durchgeführt. In Deutschland bestand die Stichprobe aus gut 2000 Probanden, von denen allerdings etwa ein Drittel die Teilnahme verweigerte. Es kann vermutet werden, dass dieses Drittel eher aus Personen mit unterdurchschnittlichen Lesefähigkeiten besteht, aber natürlich tauchen diese Personen nicht in den statistischen Ergebnissen der Studie auf.

„Literacy“ wird in der IALS-Studie folgendermaßen definiert: *„Die Fähigkeit, in schriftlicher Form vorliegende Informationen zu erkennen und Sinn erfassend zu verstehen.“* (Preißer 2004). Studien gehen davon aus, dass alle Menschen, zu einem

¹³ „Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften“

gewissen Grad, mit symbolisch verschlüsselten Informationen umgehen können. Hier wird kein eindeutiger Mindeststandard für Literacy festgelegt. Damit unterscheidet sich die Studie von der in Abschnitt 1.4 erläuterten dichotomen Auffassung von Alphabetisierung, nach der ein Mensch entweder alphabetisiert ist oder nicht. In dieser Studie sollen Fähigkeiten in den „Grundqualifikationen“¹⁴ auf einem Kontinuum dargestellt werden. „Literacy“ soll messen, wieweit Erwachsene in der Lage sind, gedruckte und geschriebene Informationen zu verwenden, *„um in der Gesellschaft zurecht zukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“* (Preißer 2004). Diese Literacy verändert sich im Laufe einer Biographie und auch die Maßstäbe für Literacy verändern sich, wie bereits erwähnt, mit den sich ändernden Ansprüchen einer Gesellschaft. Ähnlich wie bei anderen internationalen „Large Scale Assessments“ (im großen Maßstab angelegte Vergleichsuntersuchungen) wird hier versucht, die Grundqualifikationen für die Aneignung von Wissen beim lebenslangen Lernen und damit auch für eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft zu erfassen (Preißer 2004). In diesem Sinne kann man Literacy auch als *„notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit und Basis jedes selbstständigen Weiterlernens“* (Baumert zt. nach Preißer 2004) bezeichnen.

Das erklärte Ziel der Studie ist es dabei allerdings nicht, eine Länderrangliste der Merkmalsausprägungen zu schaffen (Husfeldt 2000). Es ist wichtig zu verstehen, dass Literacy hier ein sehr umfassender Begriff ist und eine große Anzahl verschiedener Fähigkeiten und Kompetenzen einschließt. In der Studie wurde nicht angezielt, explizit die Zahl der funktionalen Analphabeten zu erheben, hierzu hätte es unter anderem bedurft, auch die Schreibfähigkeit zu erfassen. Es ging lediglich um die Lesefähigkeit, welche als Grundvoraussetzung für Schreibfähigkeit gesehen wird. So kann die Studie wichtige Hinweise zur Schätzung der funktionellen Analphabetenrate in Deutschland geben, aber keine gesicherten Daten liefern. Die Lesefähigkeit wurde anhand von drei verschiedenen Textsorten ermittelt:

1. *Prose literacy*: Belletristische, journalistische und Gebrauchstexte (z. B. Zeitungsartikel, Briefe oder Gebrauchsanweisungen).

¹⁴ „Grundqualifikationen“ ist ein Begriff aus der IALS-Studie und ist in seiner Bedeutung etwa deckungsgleich mit „Grundbildung“. Siehe hierzu Kapitel 1.3, das Verständnis von „Grundbildung“ der IALS-Studie.

2. *Document literacy*: schematische und graphische Darstellungen wie Arbeitsverträge, Lohnabrechnungen und Fahrpläne.
3. *Quantitative literacy*: Texte mit numerischem Inhalt wie Kalkulation von Trinkgeld oder Berechnung eines Schuldzinses. Die Teilnehmer mussten aus fortlaufenden oder schematischen Texten die relevanten Informationen für bestimmte Berechnungen entnehmen. Es ging also um die Fähigkeit zur Durchführung von Alltagsmathematik.

Lesekundigkeit ist demnach die Fähigkeit zur Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurecht zu kommen, und um eigene Ziele verfolgen zu können. Diese Grundqualifikationen wurden ausgewählt, da sie aus Sicht der Untersuchenden auch gleichzeitig die Voraussetzung für lebenslanges Lernen darstellen. Daher wird in der Studie die Lesefähigkeit oder -kundigkeit als ein Statthalter für einen breiten Bereich an Kompetenzen angesehen.

1.7.3.1 Ergebnisse

Die Literacy-Fähigkeiten wurden in fünf Stufen unterteilt, wobei Stufe drei von den Designern der Studie als Grenze für ausreichende Grundqualifikationen gesehen wird. Deutschland schneidet im Ländervergleich besser ab als bei PISA, trotzdem liefert die Studie alarmierende Ergebnisse: 14,4 % der Deutschen über 15 Jahre erreichen nur die unterste Kompetenzstufe, somit wären laut der Studie 7,7 Millionen Deutsche nicht in der Lage mehr als nur die allereinfachsten Texte lesen zu können. Um ein konkretes Beispiel zu geben: Diese Teilnehmer konnten die folgende Aufgabe nicht beantworten:

„Entnehmen Sie dem Beipackzettel einer Schachtel Aspirin, wie viele Tage Sie das Medikament einnehmen dürfen.“

In Polen und Frankreich erreichten jeweils etwa 40% nur die unterste Stufe. Deutschland hat bei den Ergebnissen eine vergleichsweise breite Mitte mit relativ niedriger Streuung und hat auf den beiden höchsten Niveaus (Stufe 4 und 5) mit 13,4 % eine niedrigere Quote als die meisten anderen Länder. Dies ist angesichts

des dreigliedrigen Schulsystems, das eine stärkere Separation der Schüler als die meisten anderen Schulsysteme Europas vornimmt, auffällig.

Die vom Bundesverband Alphabetisierung geschätzte Zahl von vier Millionen Analphabeten in Deutschland wird von diesen Ergebnissen der IALS-Studie in Frage gestellt. Bei IALS wurde zwar nicht explizit die Zahl der funktionalen Analphabeten erhoben, aber wenn man davon ausgeht, dass alle Personen, die nur Stufe 1 der Lesefähigkeit erreicht haben (7,7 Millionen), als funktionelle Analphabeten bezeichnet werden können, hätte man hier eine nahezu doppelt so große Zahl.

Im Ländervergleich schneidet Deutschland bei den jüngeren Alterskohorten schlechter ab als im Gesamtergebnis. Die Jahrgänge nach 1960 fallen stark ab. In Deutschland ergaben sich weder zwischen Ost und West, noch zwischen Stadt und Land, signifikante Unterschiede. Das Niveau der Lesefähigkeit ist stark von der sozialen Herkunft abhängig, was auch die Ergebnisse der PISA-Studie bestätigen¹⁵. Allerdings kam es in Deutschland nach der Veröffentlichung von IALS zu keiner großen öffentlichen Debatte über mangelhafte Grundqualifikationen. Erst mit der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse kam es zu einem öffentlichen Aufschrei, dem vielzitierten „PISA-Schock“ (Preißer 2004).

In allen Ländern zeigte sich, dass Nichterwerbstätige dramatisch niedrigere Ergebnisse hatten als Erwerbstätige. Dies kann durch einen anderen Befund der Studie erklärt werden: Nur kontinuierliche aktive Anwendung der Lesefähigkeiten verhindert eine Rückentwicklung und führt zu einer Verbesserung der Lesefähigkeit, während kontinuierliche Anwendung auch zu hohen Ergebnissen bei Personen mit relativ niedrigem Bildungsabschluss führen kann. Allgemein scheinen Menschen mit relativ schwachen Lesefähigkeiten entsprechende Leseanforderungen eher zu vermeiden, wodurch ihre Lesekompetenz weiter verkümmert. Diese Ergebnisse scheinen darauf hin zu deuten, dass sich die Lesefähigkeit im biographischen Verlauf durch Anwendung entweder verbessert oder durch Nicht-Anwendung verschlechtert, aber diese These müsste durch eine Folgeuntersuchung verifiziert werden.

Probanden mit Ergebnissen im oberen Bereich weisen häufig bestimmte Merkmale auf, wie: Höherer Bildungsabschluss, gesicherte und einflussreiche berufliche Position und höheres Einkommen. Probanden im unteren Bereich weisen

¹⁵ Laut der PISA-Studie ist der Bildungsstand in Deutschland so stark von der sozialen Herkunft abhängig wie in keinem anderen in der PISA-Studie getesteten Land.

umgekehrte Merkmale auf. Eine Besonderheit der Ergebnisse der deutschen Studie ist, dass bei den Ursachen für unterschiedliche Lesekompetenz nur in Deutschland der Indikator „beruflicher Status“ noch vor dem „Bildungsabschluss“ rangiert.

Sehr bedeutende Ergebnisse sind die Erkenntnisse über die Bedingungsfaktoren für Lesefähigkeiten oder Grundqualifikationen. Hier zeigte sich, dass die individuellen Lese- und Schreibgewohnheiten noch wichtiger sind als der Bildungsstand, die Geschlechtszugehörigkeit und der Berufs- und Ausbildungsstand (Preißer 2004).

1.7.3.2 Kritik an der IALS-Studie

Die IALS-Studie wurde nicht nur wohlwollend betrachtet, es gab auch Kritik an verschiedenen Punkten der Studie. Schottland erreichte bei der IALS-Studie sehr schlechte Ergebnisse. Diese standen in einer großen Diskrepanz zu einer erhobenen Selbsteinschätzung der schottischen Erwachsenen hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten. Nach IALS lagen im Testbereich „prose“ 23 % der schottischen Erwachsenen (16 bis 65 Jährige) auf Level 1 (von fünf), 31 % auf Level 2, 31 % auf Level 3 und 14 % auf Level 4/5.

Im Gegensatz dazu beschrieben 90 % der Befragten in der Selbsteinschätzung ihre Lesefertigkeiten als *exzellent* oder *gut*, und 93 % waren mit ihren Lese- und Schreibfertigkeiten *zufrieden*. Nur 16 % der bei IALS auf Stufe 1 getesteten Personen waren *unzufrieden* mit ihren Lese- und Schreibfähigkeiten. Verschiedenen Aspekte der IALS-Studie werden in Schottland kritisiert:

- „Literalität wird mechanisch und dekontextualisiert verstanden und gemessen.
- Es wird von einem simplen „Richtig-Falsch-Schema“ ausgegangen.
- Es wird nicht berücksichtigt, dass Literalität in verschiedenen sozialen Kontexten stattfindet.
- Es wird davon ausgegangen, dass das Erlernen von Literalität wie das Erklimmen einer Leiter funktioniert, d.h. man arbeitet sich langsam von unten nach oben hoch.

- Die Studie basiert auf zufälligen Definitionen von akzeptablen Standards. Schwachstellen in den Bereichen Methodologie und Kultur.“ (Linde/Schladebach 2007, S.132).

Schottland beteiligte sich nicht mehr an den Folgestudien von IALS und entwickelte eine eigene Strategie: Adult Literacy and Numeracy in Scotland (ALNIS) 2001. diese umfasst folgende Merkmale:

- „Ziel: 150.000 Erwachsene n durch die Initiative helfen, aber: nicht abgezielt auf vorgegebene Levels von Literacy,
- „Curriculum framework statt zwingendes Curriculum“; Qualität und Lernerzentriertheit
- Evaluation: Entlang der erfahrenen Differenzen durch das Lernen im Bereich der vier Gebiete Privat, Familie, Community, Arbeitswelt; ausgehend von einem individuellen Lehrplan“ (Linde/Schladebach 2007, S.132).

In der Strategie wird die Kontextgebundenheit von Literacy betont. Die Strategie fokussiert die realen Kontexte in denen Literacy im Alltagsleben der Lernenden stattfindet (Linde/Schladebach 2007).

1.7.4 „PASS-alpha“ – eine Studie in Sachsen

Das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus unterstützte Projekt „PASS-alpha – Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen“ wurde zwischen Dezember 2004 und November 2006 durchgeführt (Schneider/Gintzel/Wagner 2008). In der Studie wurden drei Ziele verfolgt:

1. Die Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus für die Gesamtbevölkerung in Sachsen zu ermitteln sowie für einzelne definierte Subgruppen: Leistungsbeziehende der ARGen (Arbeitsagenturen)/ Fachdienste der Grundsicherung, Menschen im Strafvollzug, Hauptschüler, Erwachsene die ohne einen Abschluss die Schule verlassen haben, und für Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr.

2. Lebensweltforschung zu Erfahrungen und Deutungsmustern funktionaler Analphabeten zu leisten, anhand von: Familiärer Hintergrund, Beziehungs- und Lernerfahrungen, Bewältigungsstrategien, Inklusions-/ Exklusionserfahrungen sowie Erfahrungen mit „Ansprache und Unterstützung im Hilfesystem“. Hierzu wurden biographisch-narrative Interviews analysiert. Daraus wurde ein Erklärungsmodell zum funktionalen Analphabetismus abgeleitet. Für Fachkräfte in der praktischen Alphabetisierungsarbeit wurde eine Handreichung – „Menschen, die nicht lesen und schreiben können“ - aufbereitet und im Sommer 2007 veröffentlicht.

3. Die Perspektive lang gedienter und neuer Akteure in der Erwachsenenalphabetisierung wurde untersucht. Anhand von Experteninterviews wurden Wahrnehmungs- und Definitionsprozesse von Funktionalem Analphabetismus, die praktische Arbeit und die Kooperationsformen von Volkshochschulen, Bildungsträgern und anderen Organisationen, die Kontakt zu Betroffenen haben, untersucht. Dadurch wurden erstmals aus dieser speziellen Perspektive die Handlungsbereiche der ARGEn, Jugend- und Sozialämter, berufliche Schulen und Ausbildungsträger, Schuldnerberatung, Bewährungshilfe sowie des Strafvollzuges betrachtet. Hieraus resultierten wichtige Erkenntnisse für eine erweiterte Vernetzung der Infrastruktur der Alphabetisierungsarbeit in Sachsen (Schneider/Gintzel/Wagner 2008, S.180)

An drei Standorten, in Leipzig, Hoyerswerda und Freital wurden so genannte „Lokale Bündnisse Alphabetisierung“ (LBA) geschaffen. Diese LBAs hatten zum Ziel, durch Mobilisierung und Vernetzung verschiedener Bildungsakteure „Sozialintegrative Alphabetisierungsangebote“ zu schaffen, dazu gehören bedarfsgerechte Lernangebote und die Entwicklung von Ansprache-, Beratungs- und Unterstützungsformen.

Auf Landesebene wurde ein Arbeitskreis gegründet, der Fachkräfte der Volkshochschulen sowie der ARGEn/Fachdienste der Grundsicherung

zusammenführte. Dadurch wurde der intra- und interdisziplinäre Austausch gefördert und eine Plattform für den Theorie-Praxis-Transfer installiert.

Ein wichtiger Aspekt des Projekts waren Fortbildungen für Institutionen der Sozialen Arbeit, der Grundsicherung, der Jugendberufshilfe, der ARGEn, der Sozialen Dienste der Kommunen sowie der Wohlfahrtsverbände zu dem Thema.

Bei der Studie ging es gezielt um die Untersuchung von Differenz und Homogenität innerhalb der Gruppe der funktionalen Analphabeten. Anders als bei der IALS-Studie, ging es bei PASS-alpha darum, das untere Leistungssegment detaillierter zu untersuchen. Man wollte Erkenntnisse darüber gewinnen, wie sich die Gruppe der funktionalen Analphabeten zusammensetzt. Hierzu ist PASS-alpha die erste und bisher einzige empirische Studie in Deutschland. Bei der PASS-alpha Studie wurde nur die Lesefähigkeit gemessen.

1.7.4.1 Ergebnisse der PASS-alpha Studie

Nach der Studie sind 5,45 % der sächsischen Bevölkerung über 16 Jahre funktionale Analphabeten, Migranten wurden in der Studie nicht berücksichtigt. In der Studie wird geschätzt, dass die Gruppe derjenigen, die über keine ausreichenden Schreibfähigkeiten verfügt, rund $\frac{1}{4}$ größer ist als die, die nur über mangelhafte Lesefähigkeiten verfügen¹⁶.

Der prozentuale Anteil von funktionalen Analphabeten nach Schulabschlüssen (in Sachsen) gliedert sich folgendermaßen auf: Realschulabschluß: 3,3 %; Hauptschulabschluß: 12 %; ohne Schulabschluß: 26,9 %.

¹⁶ In der Studie wurden nur die Lesefähigkeiten, nicht die Schreibfähigkeiten, untersucht.

1.7.4.2 Empfehlungen der Studie

Mit Projektende wurden Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Alphabetisierungsarbeit in Sachsen formuliert. Das bestehende Alphabetisierungsangebot sollte allgemein ausgebaut werden. Es sollten in allen Kreisen und kreisfreien Städten Alphabetisierungsmaßnahmen durchgeführt werden. „Hierzu sollten auch Mittel des Europäischen Sozialfonds eingesetzt werden“ (Schneider/Gintzel/Wagner 2008, S.182). Kommunale Politik und Verwaltung sollten angeregt werden, der Alphabetisierungsarbeit mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung zu schenken. Die Alphabetisierungsarbeit der Volkshochschulen sollte verstärkt finanziell unterstützt werden. In der Jugendberufshilfe sollen mehr Angebote im Sinne der „Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit“ geschaffen werden.

Weiter wird empfohlen ein Modellprojekt zur Familialphabetisierung („family literacy“) „...in Zusammenarbeit von Familienbildung, Kindertageseinrichtungen, Grund-, Mittel- und Förderschulen, Jugendämtern u. a. Beteiligten...“ zu initiieren (Schneider/Gintzel/Wagner 2008, S.182). Anregungen zur Familialphabetisierung sollten in den Bildungsplan der Kindertageseinrichtungen und den Schulordnungen aufgenommen werden. Ebenso sollte das Thema des funktionalen Analphabetismus in die Fortbildungscurricula für die verschiedenen Lehrkräfte in pädagogischen Arbeitsfeldern aufgenommen werden. Die Einrichtung von „LBAs“ („Lokale Bündnisse Alphabetisierung“; siehe oben) sollte unterstützt und ausgeweitet werden.

1.8 UNESCO – verschiedene Projekte

Die weltweite Alphabetisierungsförderung gehört zu den Hauptaufgabenfeldern der UNESCO, sie initiiert und koordiniert internationale und nationale Projekte. Die UNESCO beschäftigt sich seit 1945 mit Alphabetisierung und betrachtete sie als wirksames Mittel zur Friedenssicherung nach dem Zweiten Weltkrieg.

Das Projekt „Literacy Initiative for Empowerment“ (LIFE) richtet sich an so genannte Entwicklungsländer. Es soll Länder mit besonders hohen Analphabetenraten fördern, d.h. die 35 Länder, die eine Analphabetenrate von über 50 %, oder eine Gesamtzahl von über zehn Millionen Analphabeten haben. In diesen

Ländern leben 85 % aller Analphabeten der Welt. In Zusammenarbeit mit Regierungen, NGOs (Nicht-Regierungsorganisationen) und anderen Partnern sollen Alphabetisierungsmaßnahmen in diesen Ländern, in Asien, im Pazifik, in Afrika, in verschiedenen arabischen Staaten, in Lateinamerika und der Karibik unterstützt werden. „LIFE“ fördert sowohl die Schul- und Vorschulbildung, als auch die Erwachsenenalphabetisierung (<http://unesdoc.unesco.org/>).

1.8.1 Aktuelle Forschungsvorhaben

Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL), mit Sitz in Hamburg, fungiert derzeit als Transferstelle für einen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003-2012) eingerichteten Förderschwerpunkt¹⁷ „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ (www.alphabund.de).

Das Ziel des Förderschwerpunktes ist die Verbesserung des Forschungsstandes zur „Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“.

Die Projekte des Förderschwerpunktes sind in vier Themenbereiche gegliedert:

1. **„Grundlagenforschung“:** Forschungsarbeiten zu Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen
2. **Beratungsmaßnahmen:** Forschungsarbeiten zur Erhöhung von Effizienz und Qualität von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Erwachsene mit unzureichender Grundbildung.
3. **Wirtschaft und Arbeit:** Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit.

¹⁷ Der Förderschwerpunkt wird vom BMBF mit insgesamt 30 Millionen Euro über eine Laufzeit von fünf Jahren unterstützt (<http://www.alphabund.de>).

4. **Professionalisierung:** Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Professionalisierung der Lehrenden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen“ (<http://www.alphabund.de>).

In jedem dieser vier Themenbereiche sind mehrere Projekte geplant, bzw. werden derzeit schon durchgeführt (Stand November 2008). Viele dieser Projekte wurden auf der Fachtagung „Alphabetisierung und Grundbildung“ 2008 (29.-31.10.) in Leipzig vorgestellt. Im Folgenden einige Beispiele:

Unter anderem ist im Themenbereich 1 „Grundlagenforschung“, eine Studie zur „Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland“ geplant. Denn wie bereits erwähnt, gibt es hierzu bisher keine verlässlichen empirischen Zahlen.

Im Themenbereich 2 „Beratungsmaßnahmen“ soll in dem Projekt:

„EQUALS – Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote“ - an sechs Modellstandorten „sozialintegrative Alphabetisierungsangebote“ eingerichtet werden, aus welchen dann ein „Praxisleitfaden zur Entwicklung sozialintegrativer Alphabetisierungsangebote in Netzwerken“ und eine „Konzeption und Durchführung von Fortbildungen zur sozialintegrativen Alphabetisierung“ entwickelt werden sollen.

Im 3. Themenbereich „Wirtschaft und Arbeit“ führt das Projekt „GRAWIRA – Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft und Arbeit“ empirische Erhebungen zu den Qualifizierungsanforderungen in verschiedenen Arbeitsmarktsegmenten durch.

Im 4. Themenbereich „Professionalisierung“, soll in dem Projekt „PROFESS“ ein viersemestriger Master-Studiengang (Weiterbildung) „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ entwickelt werden. Dieser richtet sich an Alphabetisierungs- und Grundbildungs-PädagogInnen, also an Lehrkräfte und BeraterInnen in Schule, Erwachsenenbildung und Sozialarbeit.

2. Literacy

2.1 Das Konzept von Literacy

Literacy ist ein sehr vielfältiger Begriff, die Konzepte und Bereiche von Literacy sind breit gefächert und ergeben kein homogenes Bild. Im Folgenden soll ein Eindruck von der Begriffsweite vermittelt werden, um dann die Auffassung von Literacy in einem spezifischen Kontext, den New Literacy Studies (NLS), näher zu beleuchten. Der Begriff Literacy wird in einigen Publikationen mit „Literalität“ übersetzt (z.B. Linde 2007), in anderen hingegen wird er unübersetzt verwendet, da nach Ansicht der Autoren weder Literalität, Literarität, noch ein anderes deutsches Wort die Bedeutungsweite von „literacy“ wiedergeben kann (z.B. Brandenburg 2006). Um eben die volle Bedeutungsweite von „literacy“ erfassen zu können, und um den Bezug zu der Begriffsbedeutung im angelsächsischen Fachdiskurs herzustellen, wird in dieser Arbeit „literacy“ als Literacy übernommen.

Der Begriff **Literalität** bezieht sich eher auf die intellektuell-ästhetische Kompetenz, Literatur, auch in ihren Umsetzungen in Theater, Musik, Film und Kunst adäquat rezipieren zu können.

Literarität hingegen bezeichnet nur die Fähigkeit, aktiv an der Schriftkultur teilnehmen zu können, also der Schrift als Kulturtechnik mächtig zu sein. Diese Fähigkeit bezieht sich sowohl auf die technische Fertigkeit des Lesen- und Schreibkönnens, als auch auf ein richtiges inhaltliches Verständnis (Brandenburg 2006).

Nach Nickel bezeichnet Literacy zwar in erster Linie Schriftlichkeit, bzw. Literalität, steht aber auch für eine Form der „anwendungsorientierten Grundbildung“ (Nickel 2007), die sich auf sämtliche Bereiche beziehen kann. Hiermit geht die Bedeutungsweite von Literacy über die häufig verwendeten deutschen Übersetzungen Literalität und Literarität hinaus.

Literacy ist nicht an Institutionen oder bestimmte Lebensphasen gebunden, „Literacy wird zu allen Zeiten und in verschiedenen Handlungsfeldern im Gebrauch weiterentwickelt“ (Nickel 2007). Hier zeigt sich eine Ähnlichkeit mit der Auffassung vom lebenslangen Lernen in der Erwachsenenbildung, in der ebenfalls Lernen und Gebrauch von Gelerntem als zeitlich und räumlich entgrenzte

Kategorien gesehen werden (Seitter 2007, S.139ff). Die UNESCO zeichnet einen ähnlichen Begriff von Literacy. Literacy bezieht sich auf „unterschiedliche Kontexte“ (varying contexts) und wird in einem „Lernkontinuum“ (continuum of learning) erworben:

"'Literacy' is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society." (<http://portal.unesco.org/education/>).

Die OECD betrachtet das Literacy-Niveau der erwachsenen Bevölkerung zunehmend als einen wichtigen Faktor für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit von Industrienationen (Nickel 2007). Barton betrachtet Literacy dagegen weniger als einen Leistungsindikator, sondern viel mehr als ein Set sozialer Praktiken, „das sich in seiner Verfügbarkeit und Ausgestaltung von Person zu Person unterscheidet.“ (Barton 1994; 1998)

Unter Literacy versteht man also im internationalen wissenschaftlichen Fachdiskurs, der in Englisch geführt wird, eindeutig mehr als nur Schreib- und Lesefähigkeiten, sondern eben auch Rechenfähigkeiten in Alltagssituationen, Computerkenntnisse, arbeitsplatzbezogene Kompetenzen, und eine Reihe von weiteren Fähigkeiten und Kompetenzen. Jedoch kommen „reading“ und „writing literacy“ „eine Schlüsselrolle für alle weiteren Formen von literacy zu“ (Nickel 2007, S.31). In der IALS-Studie waren Rechenfähigkeiten („numeracy“) eine Unterkategorie von Literacy, und wurden hier als „quantitative literacy“ bezeichnet.

Literacy ist von zentraler Wichtigkeit für das Leben in der postmodernen Gesellschaft, so Baumert: „[Literacy ist eine] *notwendige Vorraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit und Basis jedes selbstständigen Weiterlernens*“ (ebd. zt. nach Preißer 2004).

Arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen kommen im Zusammenhang mit Literacy eine immer wichtigere Bedeutung zu, der Begriff lässt sich aber keinesfalls auf diese reduzieren und bezieht sich auch auf Bereiche der Freizeit, Familie, Leben in der Gesellschaft und persönlicher Interessen. Über die Inhalte von Literacy besteht jedoch kein fachübergreifend einheitliches Verständnis.

Oft wird Literacy auch metaphorisch benutzt, es wird von „health literacy“, „computer literacy“ oder „political literacy“ gesprochen (Linde 2007, S.94). Hinter diesen Begriffen verbergen sich unterschiedliche Konzepte, die jeweils eine andere Auffassung von Literacy beinhalten. Diese können auch soziale Förderungsstrategien beschreiben, in denen Literacy sowohl die zu fördernde Kompetenz als auch die Strategie hierfür bezeichnet – wie in dem folgenden Beispiel von „family literacy“: Unter „family literacy“ versteht man nach Nickel et al.: „... prinzipiell den Gebrauch literaler Praktiken in der Familie, die Zusammenarbeit von Schule und Familien sowie – für die Erwachsenenbildung von besonderem Interesse – generationsübergreifende Interventionsprogramme...“ (ebd. 2007, S.37). Der Ansatz von „family literacy“ zielt auf die institutionelle Förderung schriftsprachlicher und literarischer Praktiken in der Familie und die Ausprägung einer familialen Schriftkultur ab, wie beispielsweise gemeinsames Lesen, gegenseitiges Vorlesen oder schriftliche Kommunikation per Notizzettel: „Family literacy encompasses the ways parents, children, and extended family members use literacy at home and in their community...“ (Brandenburg 2006, S.33). „Family literacy“ bezeichnet hier also zum einen „literale Praktiken in der Familie“ an sich, und zum anderen die Förderung der selbigen. Sie beschreibt also sowohl eine soziale Handlungsstrategie, als auch deren Objekt.

2.2 Literacy nach den NLS (New Literacy Studies)

Dieser Abschnitt behandelt den Begriff von Literacy aus der Perspektive der sich seit etwa 20 Jahren im angelsächsischen Raum entwickelnden **New Literacy Studies (NLS)**.

In den letzten 20 Jahren haben sich viele Arbeiten in der englischsprachigen Fachliteratur mit dem Thema Literacy als „**soziale Praxis**“ beschäftigt, diese Arbeiten schlagen eine neue Richtung in der Literacy-Forschung ein und werden als „New Literacy Studies“ (NLS) (Street 2008, S.3) bezeichnet. Im Folgenden soll die Rede sein von **Literacy als „soziale Praxis“** und den dazu gehörigen Begriffen. Street beschreibt diese neue Richtung in der Literacy-Forschung und ihre Unterschiede zu traditionellen Ansätzen in der Literacy-Forschung zusammenfassend:

„... traditionally research in literacy has tended to focus on narrower issues, such as the acquisition of skills by those lacking literacy – mostly children but also encompassing “illiterate” adults – and the measurement and recording of these skill “levels”. Certainly national and international agencies have been concerned to address this category of people and to “improve” their “literacy rates” by enhancing methods of delivery, so requiring attention to pedagogy, curriculum and assessment. But recent research in the field has begun to step back from these assumptions and has asked “what is literacy?” as a prior question to issues of delivery and learning. The answers to the question “what is literacy?” have been sometimes surprising. It turns out that literacy means different things to different people across different periods of time and in different places. So the concern for those “lacking” literacy has first to be located in time and space and the practical and policy responses will differ accordingly.” (ebd. 2008, foreword)

Zusammenfassend lässt sich sagen, der in Abschnitt 1.4 erwähnte Wandel der klassischen Alphabetisierungsfrage (nach Linde) von erstens: „Welche und wie viele Personen können lesen, schreiben und rechnen?“, zweitens hin zu der Frage: „Wie gut können Personen lesen, schreiben und rechnen?“ (Linde 2002), entwickelt sich in einem dritten Schritt weiter zu: „Was ist Literacy?“ oder ausführlicher: „Welche verschiedene Formen von Literacy existieren in den verschiedenen sozialen Dimensionen verschiedener Personen?“ In diesem dritten Schritt wird also die Subjektivität von Literacy hervorgehoben. Literacy wird nicht als eine vom Individuum unabhängige Kategorie gesehen, sondern als ein dynamisch mit ihm verbundenes, und durch es bedingtes und beeinflusstes Paradigma. Dies ermöglicht einen nicht mehr nur defizitären Blick auf die Thematik. Der Mensch wird nicht mehr nur anhand von Mängeln definiert. Barton und Hamilton führten eine Studie über den Gebrauch von Literacy im Sinne dieser Auffassung in Lancaster/England durch (Barton/Hamilton 1998). Hier wurde Literacy als ein sich in komplexen menschlichen Aktivitäten und Situationen entfaltendes Phänomen untersucht. In der Untersuchung stellte funktionaler Analphabetismus nicht den Forschungsgegenstand dar, man wollte die praktizierte Literacy der Menschen untersuchen ohne diese von vornherein in verschiedene Kategorien zu unterteilen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Literacy von allen Menschen in unterschiedlichen Formen praktiziert wird. Ein

Beispiel von nicht-schriftlichen Formen von Literacy in Somalia findet sich in **Anhang A**.

Mit diesem Wandel im Begriffsverständnis wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Alphabetisiertheit immer ein gesellschaftlich und historisch entstandenes Phänomen ist.

2.2.1 „Autonomes Modell“ und „ideologisches Modell“

Dieser Abschnitt betrachtet die Konzepte des „**autonomen Modells**“ (autonomous model) und des „**ideologischen Modells**“ (ideological model).

Street kontrastiert diese beiden Modelle als gegensätzliche Standpunkte um wesentliche Aspekte von Literacy heraus zu arbeiten, Street argumentiert, Literacy oder Alphabetisierungsarbeit könne nicht als neutraler Prozess gesehen werden, der schlicht dazu dient, eine universale Kompetenz an die Analphabeten zu vermitteln, Literacy ist immer durch eine „Ideologie“ irgendeiner Form geprägt (ebd. 1995, 2008). Die „New Literacy Studies“ (NLS), so auch Street, gehen davon aus, dass „...Literalität [Literacy] immer auch ein gewisses Machtpotential [in sich] birgt...“ (Linde 2007, S.90). Dieses Machtpotential besteht prinzipiell in der Beziehung zwischen Vermittler und Rezipient, zwischen Lehrer und Schüler, oder auch zwischen einer herrschenden und einer unterdrückten Kultur. „Machtpotential“ und „Ideologie“ sind hier eng verbundene Begriffe und inhärente Aspekte von Literacy. An dem folgenden historischen Beispiel können diese deutlich beobachtet werden.

Die Ausbreitung der Schriftlichkeit in England:

Bis zur Eroberung durch die Normannen war Schriftlichkeit in England ausschließlich dem Klerus vorbehalten. Zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert entstand eine neue Anwendung von Schriftlichkeit in säkularen Lebensbereichen (Clanchy 1979).

Die Normannen führten als neue gesetzliche Grundlage für Landbesitz formal legitimierte schriftliche Dokumente als rechtlich prüfbare Belege ein. Davor basierte die rechtliche Grundlage für Landbesitz auf der mündlichen Bestätigung durch eine bestimmte Personenzahl in der Gemeinde, sowie auf anerkannten, sichtbar auf dem Land angebrachten Symbolen wie Schwert oder Bibel (Street 1995). Diese neue Form der Literacy stellte eine große Veränderung dar und wurde der indigenen englischen Bevölkerung durch die normannischen Eroberer aufgezwungen. Sie diente zweifelsohne der ideologischen und politischen Verankerung der Macht der Normannen in England. Die Kontrolle über die neue schriftliche Dokumentation der Landbesitzrechte lag nämlich ausschließlich in Händen der bürokratischen Institutionen der Eroberer. Anfangs gab es Widerstand seitens der englischen Bevölkerung, aber die flächendeckende Anwendung über einen langen Zeitraum hinweg führte schließlich im 13. Jahrhundert zu einer allgemeinen Akzeptanz dieser neuen „schriftlichen Mentalität“ (Street 1995).

Natürlich war die Einführung von Schriftsprache hier kein neutraler, unabhängiger Prozess. Die Normannen verfolgten konkrete machtpolitische Ziele, für deren Verwirklichung die Schriftsprache das geeignete Vehikel darstellte.

Diese Form der aufgezwungenen Schriftsprachvermittlung in eine Gesellschaft durch eine andere fremde, als ideologische Indoktrination, bezeichnet Street als „koloniale Literacy“ („colonial literacy“).

Häufig geschieht die Vermittlung von Schriftsprache nicht durch eine fremde Gesellschaft von außen in Form von gewaltsamer Auferlegung, wie in diesem Beispiel, sondern durch eine dominante Gruppe innerhalb einer Gesellschaft. Das in Abschnitt 1.1 erwähnte Beispiel der Volksbildung für die Arbeiterklasse durch das Bürgertum kann als ein solches Beispiel gelten. In den deutschen Staaten um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, wurde die Volksbildung der Arbeiterklasse hauptsächlich durch das Bürgertum durchgeführt und gelenkt. Den Arbeitern wurde also eine Volksbildung gemäß den Wertevorstellungen der bürgerlichen Schicht verabreicht. Diese Form der Literacy-Vermittlung bezeichnet Street als „dominante Literacy“ („dominant literacy“).

In beiden Fällen liegen „Machtpotential“ und „Ideologie“ als Aspekte der Literacy-Übermittlung vor, und spielen prinzipiell bei jeder Form der Literacy-Übermittlung mit.

Ausgehend von den oben erwähnten historischen Beispielen stellt sich also die Frage, ob der Prozess der Schriftsprachvermittlung überhaupt etwas anderes als ein sozialer und ideologischer Prozess sein *kann*; ob so etwas wie eine neutrale Übertragung von Literacy überhaupt möglich ist. Street verneint diese Frage klar, da „Ideologie“ ein strukturell untrennbarer Bestandteil von Literacy sei.

Er bezeichnet die hierzu im Kontrast stehende Auffassung, Literacy sei eine wertfreie, sozial unabhängige und universal gültige Kompetenz als das **„autonome Modell“**. Das autonome Modell geht von der Annahme aus, Literacy an sich würde andere soziale und kognitive Fähigkeiten und Anwendungen auf autonome Art und Weise beeinflussen. Nach dem autonomen Modell übt Literacy unabhängig vom Kontext seiner Anwendung einen positiven Einfluss aus. Häufig werden überhöhte Vorstellungen mit Literacy verbunden, wie Graff beschreibt: „Literacy – defined simply as the basic activities of decoding print – has been related to heightened moral and intellectual categories.“ (zt. nach Kalmann 2008). In der Geschichte wurden die Effekte von Alphabetisierung u.a. als „zivilisierend“, „die Demokratie

sichernd“, „Wohlstand schaffend“ und allgemein die moralische und geistige Tugend fördernd beschrieben (Kalmann 2008, S.525). Diese positiven Zuschreibungen an Literacy werden hier unhinterfragt als universell gültig, und unabhängig vom Anwendungskontext von Literacy gesehen, da Literacy hier als bloße neutrale technische Fertigkeit verstanden wird. Dieses „autonome Modell“ wird von den NLS als unzulänglich angesehen.

Street argumentiert, das autonome Modell ignoriere die eigenen kulturellen und ideologischen Annahmen, auf welchen es beruht. Um so mehr steht deshalb in Frage, ob es neutral und universell gültig sein kann. Er argumentiert, Literacy und der Prozess ihrer Vermittlung basiere per definitionem auf gesellschaftlichen Werten, sei sozial abhängig und von relativer Bedeutung.

2.2.2 Literacy als soziale Praxis

Da die Vermittlung von Literacy immer „Ideologie“ im weitesten Sinne mit transportiert, welche untrennbar mit den Lese- und Schreibtechniken an sich verbunden ist, ist für Street folglich Alphabetisierungspraxis immer **„soziale Praxis“** („social practice“). Mit „sozialer Praxis“ ist sowohl der Prozess der Aneignung als auch jener der Vermittlung von Literacy gemeint. Der Begriff „sozial“ wird hier wertfrei benutzt, meint also nicht: fürsorglich, solidarisch, unterstützend, ausgleichend, gesellig etc. „Sozial“ ist hier zwischenmenschliche Interaktivität im soziologischen Sinne.

Damit wird die Auffassung, man könne Literacy als bloße technische Fertigkeiten auf neutrale, objektive Art und Weise vermitteln oder erlernen, zurückgewiesen. Die soziale Praxis ist je nach Kontext unterschiedlich, es existiert also eine Vielzahl sozialer Praxen, folglich auch eine Vielzahl von „Literacies“, mit Betonung auf dem Plural, als Unterscheidung zu einer singulären Bezeichnung von Literacy, als gäbe es nur die eine richtige Literacy.

Wenn man also Literacy als soziale Praxis in diesem Sinn versteht, ist es notwendig durch ethnographische und anthropologische Forschung Kenntnisse über die verschiedenen Literacies zu gewinnen. Diese Forschung kann unterschiedliche Literacies in verschiedenen Ländern, Regionen, Gemeinden, Städten und sozialen Gruppen betrachten. Anhand dieser Forschungsergebnisse kann man dann von

unterschiedlichen lokalen „literalen Praxen“ sprechen. Für Deutschland gibt es derzeit keine Ergebnisse dieser Richtung der Literacy-Forschung, allerdings wird derzeit eine entsprechende ethnographische Studie zu den literalen Praxen im Hamburger Stadtteil Altona von der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg durchgeführt¹⁸ (Stand: November 2008).

Street kritisiert einige groß angelegte Alphabetisierungskampagnen, die, wenn auch unbeabsichtigt, nach der Prämisse verfahren, Literacy zu den Illiteraten (Analphabeten) zu „bringen“. Sie laufen Gefahr, unbewusst Elemente der oben erwähnten „kolonialen Literacy“ und „dominanten Literacy“, die sich als nicht sehr förderlich erweisen, mit zu transportieren. Die Gefahr besteht darin, die Adressaten allzu defizitorientiert zu betrachten, und den eigenen Standpunkt, und damit die zu vermittelnde Literacy, weitgehend unreflektiert übertragen zu wollen. Implizit wird hier eine Überlegenheit der eigenen Kultur unterstellt, eben dadurch dass sie über eine überlegene Literacy verfügt, welche von universeller Gültigkeit sei und zweifelsfrei (unhinterfragt) als gut und nützlich für andere angesehen wird.

2.2.3 Literacy und Grundbildung

Da Literacy nach dem Verständnis des „**ideologischen Modells**“ keinen Anspruch auf Neutralität und Objektivität erhebt, besteht hier auch kein Bestreben, das aufzulisten, was für Menschen unbedingt notwendig zu beherrschen und zu lernen sei. Langwierige Auflistungen, wie in Abschnitt 1.3 zur Grundbildung, in denen die Bildungsakteure versuchen, die Grundbildung zu inventarisieren, sind nicht das Ziel der Literacy-Forschung und Arbeit.

Wenn öffentliche Akteure im Bildungssektor, wie die OECD oder das Institut der deutschen Wirtschaft in Pressemitteilungen oder Positionspapieren Stellung beziehen, sind diese im Sinne des **ideologischen Modells** von der „Ideologie“ der jeweiligen Institution im weitesten Sinne geprägt. Dabei geht es noch nicht einmal notwendigerweise um bewusste Manipulation im Sinne der eigenen Interessen, eine solche Stellungnahme stellt eine *Kommunikation* dar welche *beeinflussen* und dadurch etwas Neues *erschaffen kann*, was vor der jeweiligen Veröffentlichung der Definition (der Kommunikation) noch nicht vorhanden war. Also kann ein solcher

¹⁸ Siehe: <http://zeuner.hsu-hh.de/literacy>

Definitionsversuch zu einer „sich selbst erfüllenden Definition“ werden. Die Definition selbst formt die Wirklichkeit durch Verbreitung ihrer „Ideologie“. Sie bestätigt sich selbst, wenn beispielsweise bildungspolitische Maßnahmen getroffen werden, Kurse initialisiert, Curricula entworfen werden, um Literacy in ihrem Sinn zu erzielen.

Es ist nicht grundlegend falsch oder unnützlich, wenn Bildungsakteure sich durch solche Stellungnahmen an die Öffentlichkeit wenden, sie können durchaus vielen Menschen helfen, sie können aber auch aus den vorgenannten Gründen problematisch sein.

In diesem Sinne ist also auch ein scheinbar objektiver, neutraler Definitionsversuch dessen, was der Mensch heutzutage lernen muss, nach diesem Modell eine Form der „sozialen Praxis“, weil er eben nicht anders kann als „ideologisch“ geprägt zu sein, und folglich auch nur „ideologisch“ Einfluss nehmen kann.

Dies gilt eben auch für Elemente der dichotomen Auffassung¹⁹ und dem niveaurorientierten Verständnis, nach dem Motto: „„wir“ Alphabetisierte müssen „den“ Analphabeten durch detaillierte Auflistung erklären, was sie alles können müssen, um in der Arbeitswelt und im Leben überhaupt, gemäß „unseren“ Vorstellungen zurecht zu kommen.“

Funktionale Analphabeten bilden keine in sich homogene Gruppe, deren Mitglieder durch ein gemeinsames Bewusstsein miteinander verbunden sind. Funktionaler Analphabetismus ist, genauso wie Menschen, denen es an „Grundbildung mangelt“ oder die „Illiteraten“, ein von außen projiziertes und konstruiertes Merkmal. Genau so wie die Gruppe der funktionalen Analphabeten oder Illiteraten nicht homogen und nicht klar eingrenzbar ist, ist auch die Gruppe der Alphabetisierten oder der über Literacy verfügenden unscharf und unklar bestimmbar. Es fragt sich also: wer sind dann „die Alphabeten“ oder die, die über „Literacy“ verfügen? Wer kann für sich beanspruchen, zwischen „uns“ und „denen“ zu unterscheiden? Und wer kann folglich entscheiden, was „die“ lernen müssen, um zu „uns“ zu gehören?

Ansätze, die diesen Punkt übersehen, ignorieren kulturelle und soziale Diversität, und damit die Relativität von Lesen, Schreiben, Rechnen oder auch die von persönlichen Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Es ist eben nicht möglich, Literacy aus dem Lebenskontext der Menschen heraus zu nehmen und gesondert zu betrachten.

¹⁹ Siehe Abschnitt 1.4.

Alphabetisierungsarbeit im Sinn der New Literacy Studies ist also in Theorie und Praxis immer „soziale Praxis“, und Theorie und Praxis fungieren nur unter „ideologischen“ Prämissen.

2.2.4 Studien zu Literacy nach den NLS

Die oben bereits erwähnte Studie: *Local Literacies: Reading and writing in one community* (Barton/Hamilton 1998) betrachtet die literalen Praxen der Stadt Lancaster in Nord-West England im Stil einer ethnographischen Studie. Es werden die verschiedenen Kontexte von Literacy und die Bandbreite ihrer Anwendung beschrieben.

Es werden die Orte und Manifestationen der Literacy-Anwendung beschrieben: Bibliotheken, lokale Zeitungen, Fahrpläne oder Rechnungen. Zusätzlich werden auch literale Praxen der 25 lokalen Gruppen aufgeführt, z. B. die Quizliga, der Nähmaschinenclub oder eine Gruppe mit dem Namen „People Opposed to Noxious Gases“ (PONG!). In die Arbeit fließen viele Originaldokumente mit ein, z. B. Notizzettel von Pferdewettbüros, ein von Anwohnern geschriebener Newsletter, Preisschilder, Quittungen, etc. So konnte die Studie ein differenziertes Bild der lokalen Literacy-Formen der Bewohner zeichnen.

Eine andere Studie, die sich mit den Literacy-Gewohnheiten von Migranten in Chicago befasst, stellt fest, dass diese nur selten „Standardsprachen“ in ihrer Reinform benutzen (Farr 2008): Litauische und schwedische Immigranten sprechen in den meisten Fällen einen Dialekt ihrer Heimatsprache und lernen erst später in Chicago die Standardform ihrer Heimatsprache, um miteinander kommunizieren zu können.

Oft entstehen auch Mischformen der Muttersprache und der Landessprache Englisch. Besonders stark ausgeprägt ist dies bei Spanisch und Englisch, aus welchen durch Migration spanischer und lateinamerikanischer Einwanderer in die USA eine neue Sprachform entstand, das „Spanglish“. Hier werden viele englische Wörter in das Spanische aufgenommen, und umgekehrt, viele spanische Wörter in den englischen Sprachgebrauch. Die Chicago-Studie berichtet auch über entsprechende Formen von „Greeklisch“ (Griechisch – Englisch) und „Swinglish“ (Schwedisch – Englisch).

In diesen Beispielen von sprachlichen Mischformen zeigt sich besonders anschaulich die Untrennbarkeit von soziokulturellem Hintergrund und Literacy-Anwendung. Die Geschichte der Migranten und ihre Kultur offenbaren sich in ihren literalen Praxen und umgekehrt weisen die Literacy-Anwendungen auf die Geschichte und Kultur der Migranten hin. Kulturgeschichte und Literacy spiegeln sich also. So wäre es zum Beispiel sinnlos „Spanglish“ als getrennt von dem sozialen Milieu, indem es entstanden ist, und praktiziert wird, erlernen zu wollen. Diese Mischformen sind als Symbiosen zweier Sprachen nicht getrennt von diesen und sind doch etwas neu Entstandenes. Hier zeigt sich plastisch die Prozesshaftigkeit von Literacy, die an Raum und Zeit gebunden ist, und die historischen Wurzeln ihrer Entstehung in sich trägt (siehe auch Anhang A).

3 Die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung

3.1 Bildungspolitische Vermittelbarkeit

Bildungspolitische Vermittelbarkeit und Öffentlichkeitsarbeit sind essentiell für eine erfolgreiche Erwachsenenalphabetisierung.

Wenn Lesen und Schreiben nur als Teile der Grundbildung gesehen werden, kann die notwendige Fokussierung auf die primäre Wichtigkeit von Alphabetisierungsmaßnahmen verloren gehen. Tröster befürchtet in diesem Zusammenhang, „dass die Gruppe der tatsächlichen funktionalen Analphabeten aus dem Blickfeld bildungspolitischer Aktivitäten verschwindet“ (Tröster 2004, S.14).

Wenn man die Dichotomie Analphabet/Alphabet gänzlich auflöst, geht man das Risiko ein, dass die primäre Wichtigkeit der Alphabetisierungsarbeit untergraben wird und nur noch als Element der Grundbildung angesehen wird (Linde 2002).

Wohl aus diesem Grund wird in bildungspolitischen Veröffentlichungen zu der Thematik immer wieder die *dichotome* Darstellungsweise (siehe Abschnitt 1.4) benutzt, wie beispielsweise von der UNESCO²⁰. Dies verfolgt ganz offensichtlich den politisch-kommunikativen Zweck, möglichst unkompliziert auf ein gesellschaftliches Problem aufmerksam zu machen. So wird das Thema, und die damit verbundene Problematik einfacher darstellbar und vermittelbar, denn „Analphabetismus wirft politische Fragen auf, auf die es politische Antworten geben muss. Diese sollten gemeinsam gefunden werden - fächerübergreifend in den Schulen, öffentlich in der gesellschaftlichen Diskussion.“ (UNESCO 2005, S.4).

Neben der Öffentlichkeitsarbeit ist aber auch der Fachdiskurs über funktionalen Analphabetismus, Literacy oder Grundbildung notwendig. Die erwähnten Bildungsakteure leisten in beiden Feldern Beiträge. Die Definition der UNESCO von Analphabetismus hat sich mit über die Zeit erheblich gewandelt. 1958 wurde er als: „Unfähigkeit einen kurzen Text über das eigene alltägliche Leben zu lesen oder zu schreiben und zu verstehen“ bezeichnet. Im Jahr 2004 wurde in einem UNESCO Positionspapier („Literacy-Multiple Meanings and Dimensions“) ein erweiterter, pluralistischer Begriff von Alphabetisierung vorgestellt, siehe die bereits in

²⁰ Zum Beispiel: „Weltweit gab es im Jahr 2005 etwa 860 Millionen erwachsene Analphabeten im Alter von 15 Jahren oder älter.“ (UNESCO 2005, S.17) verwendet.

Abschnitt 1.4.3 zitierte Stelle: „Anstatt Alphabetisierung nur als reine technische Fertigkeit und als universale Kompetenz anzusehen, muss die soziale Dimension des Lernens und der Verwendung von Lese- und Schreibkompetenzen berücksichtigt werden. Alphabetisierung ist nicht einheitlich, sondern kulturell vielfältig und entwickelt sich weiter, was sich in Texten, Sprachen und im sozialen Leben niederschlägt“ (Singh 2004).

Auf der Weltbildungskonferenz im Alphabetisierungsjahr 1990 in Jomtien (Thailand) betonte die UNESCO die Breite der „basic learning needs“ von denen Alphabetisiertheit ein Teil ist: „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“ (Linde 2002).

3.1.1 Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland

Da funktionaler Analphabetismus in Deutschland immer noch ein Randthema ist, über das die meisten Menschen nicht informiert sind, steht und fällt der Erfolg der Alphabetisierungsarbeit mit einer wirksamen Öffentlichkeitsarbeit. Analphabetismus ist in unserer Gesellschaft noch immer mit einem großen Stigma behaftet, die Betroffenen schämen sich ihrer Schwäche und sind darauf bedacht, sie möglichst geheim zu halten und zu vertuschen. Das macht es umso schwieriger die Betroffenen zu erreichen. In Deutschland führt der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. vielfältige Formen der Öffentlichkeitsarbeit durch. Wie in Abschnitt 1.1.2 erwähnt, wurden in Kooperation mit einer Werbeagentur 1998 mehrere Werbespots mit dem Slogan, „Schreib dich nicht ab. Lern Lesen und Schreiben“ gedreht, die in privaten Fernsehsendern und Kinos ausgestrahlt wurden. Der Vorteil von Werbespots besteht darin, dass hier auf Schrift verzichtet werden kann, also die Betroffenen potenziell direkt erreicht werden können. Aber auch Zeitungsberichte, Plakate und Zeitungsanzeigen sind wichtige Wege der Öffentlichkeitsarbeit, da hier Verwandte, Freunde, Kollegen und Bekannte von Betroffenen erreicht werden können, also die so genannten Multiplikatoren, die

dann in der Folge dafür sorgen können, dass die Betroffenen beispielsweise einen Volkshochschulkurs belegen.

3.2 Analphabetismus in anderen westlichen Industrienationen

In diesem Kapitel werden verschiedene Aspekte von Analphabetismus und Alphabetisierungsarbeit in anderen westlichen Industrienationen betrachtet.

3.2.1 Großbritannien

Als die BBC 1975 im Rahmen einer Alphabetisierungskampagne einen Werbefeldzug durchführte, kam das Thema Analphabetismus in Großbritannien verstärkt in den Fokus der Öffentlichkeit. Teil der Kampagne war die Vermittlung von Interessierten (Betroffenen) in Alphabetisierungskurse. Als Folge steigerten sich die Teilnehmerzahlen von ca. 5.000 auf knapp 100.000 landesweit. In den Folgejahren pendelte sich die Teilnehmerzahl stabil auf etwa 70.000 bis 80.000 Teilnehmer ein (Oswald/Müller 1982). Zum Vergleich: In Deutschland sind es derzeit etwa 25.000 Kursteilnehmer (Stand 2008; <http://www.alphabetisierung.de>), 2002 waren es ca. 20.000 (Linde 2002).

Mit dem „National Research and Development Center for Adult Literacy and Numeracy“ (NRDC) hat Großbritannien eine zentrale Institution, die zum Thema Analphabetismus Forschung betreibt. Auch an einigen Universitäten gibt es Forschungsstellen zur Alphabetisierung, zum Beispiel das „Literacy Research Centre“ an der Universität Sheffield.

1998 zeigte die von der OECD ausgeführte IALS-Studie (Adult Literacy Survey) wie niedrig das Literacy-Niveau in Großbritannien war. Die damalige Labour-Regierung berief eine Arbeitsgruppe zum Thema „basic skills“ ein, die eine detaillierte Problembeschreibung unter dem Titel „A Fresh Start“ veröffentlichte. Unter anderem kam man zu dem Schluss dass ...“ungefähr 20% der Erwachsenen – was etwa sieben Millionen Menschen entspricht – ... mehr oder weniger schwere Probleme mit Grundfähigkeiten [haben], genauer mit der „functional literacy“ und

„functional numeracy“: Der Fähigkeit in Englisch zu lesen, zu schreiben und zu sprechen, sowie Mathematik auf einem zum Funktionieren bei der Arbeit und in der Gesellschaft ausreichendem Niveau...“ anwenden zu können (Howard 2007, S.33)
 Als Antwort darauf initiierte die Regierung eine 10-Jahres-Strategie „Skills for Life“, die in den vier Ländern Großbritanniens jeweils unterschiedlich umgesetzt wurden. Im Rahmen von „Skills for Life“ wurden von der britischen Regierung bis zum jetzigen Zeitpunkt (Stand 2006) 2,2 Milliarden Pfund investiert. Wichtige Bestandteile bei „Skills for Life“ sind Öffentlichkeitsarbeit und Vermittlung in kostenlose Alphabetisierungskurse.

3.2.2 Die IVQ Studie „Information Vie Quotidienne“ in Frankreich

Frankreich nahm anfangs an der IALS-Studie 1994 teil, zog sich aber zurück, bevor die Ergebnisse offiziell veröffentlicht wurden. Gründe dafür waren unter anderem der extrem hohe Anteil von rund 40 % in Stufe 1, der niedrigsten Stufe in IALS (insgesamt gibt es 5) und verschiedene Kritikpunkte an den Methoden von IALS. 1998 begann eine Expertengruppe unter der Ägide des INSEE („Nationales Institut für Statistische und Ökonomische Untersuchungen“) an der Erstellung einer neuen Untersuchung zu arbeiten, die „Information Vie Quotidienne“ (IVQ). 2000 schloss sich das ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre L'illettrisme – nationale Agenda für die Bekämpfung des Analphabetismus) der Arbeitsgruppe an. Die IVQ-Studie untersuchte anhand einer repräsentativen Stichprobe die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Bevölkerung. Die Untersuchungsfelder waren:

- Verstehen von oralen Übermittlungen (“oral messages”) (Produktion von oralen Übermittlungen wurde wegen technischer Schwierigkeiten nicht untersucht)
- Produktion von geschriebener Sprache (Schrift)
- Lesen von geschriebener Sprache (Schrift)
- „Numeracy“ (definiert als mathematische Fähigkeiten für das Alltagsleben)

Es wurde ein biographischer Fragebogen eingesetzt, um nützliche Informationen über Leben, Familie, Beschulung, und „literate environment“ der Befragten zu bekommen (Jeantheau 2007, S.41).

In der IVQ-Studie 2002 wurden 14 „prose items“ der IALS-Studie übernommen. Die IVQ-Studie 2002 und die IALS-Studie kamen zu stark abweichenden Ergebnissen. Während bei IALS 42 % der Befragten auf Stufe 1 standen, waren es bei IVQ 2002 nur noch 15 %. Jeantheau geht davon aus, dass dieser Unterschied wahrscheinlich durch die unterschiedlichen Kontexte und Durchführungsmethoden der Untersuchungen zustande kam.

Die IVQ-Studie basierte hauptsächlich auf mündlichen Antworten, die in 1 Stunde und 30 Minuten dauernden Interviews erhoben wurden, welche von „Angesicht zu Angesicht“ durchgeführt wurden („face to face“).

Die Interviewer erhielten im Vorfeld ein dreitägiges Training zur Vorbereitung. Es wurden 10.400 zufällig ausgewählte Personen aus 21 verschiedenen städtischen Regionen befragt. Hiervon konnten 9.800 Antworten verwertet werden.

4,5 % der jungen Erwachsenen zwischen 18-25 Jahren, die in Frankreich eingeschult worden waren, sind Analphabeten. Für die Gruppe der 26 – 35 Jährigen sind es 6 %, bei den 46 – 55 Jährigen 13 % und bei der Gruppe von 56 bis 65 Jahren sind es 14 %. Die Analphabetenquote steigt also mit der Altersgruppe (Jeantheau 2007).

Damit verfügt Frankreich, im Gegensatz zu Deutschland über detaillierte Forschungsergebnisse zu funktionalem Analphabetismus. Eine vergleichbare Studie für Deutschland wird möglicherweise im Rahmen des laufenden Förderschwerpunktes des BMBF realisiert (Stand: November 2008), siehe Abschnitt 1.8.

3.2.3 Irland

Auch Irland schnitt bei der IALS-Studie sehr schlecht ab. Laut der Studie wären 500.000 der insgesamt vier Millionen Iren mit den alltäglichen Lese- und Schreibanforderungen überfordert. In der Folge erhöhte die irische Regierung das Budget für Erwachsenenanalphabetisierung drastisch von einer Millionen Euro jährlich, auf 21 Millionen Euro im Jahr (Stand: 2006). In diesem Rahmen wurde eine

Fernsehserie mit dem Namen „Read Write Now“ entwickelt, die mittlerweile die erfolgreichste Sendung des irischen Bildungsfernsehen ist, und zur Hauptsendezeit ausgestrahlt wird. Über eine nationale „hotline“ können kostenlose Lernmaterialien zu der Sendung bestellt werden.

Irland hat eine staatliche Alphabetisierungsagentur, die „National Adult Literacy Agency“ (NALA), die alle Projekte in der Erwachsenenalphabetisierung initiiert und koordiniert. Eine vergleichbare Behörde oder Agentur gibt es in Deutschland bisher nicht.

Auch in Sachen Ausbildung der Fachkräfte in der Erwachsenenalphabetisierung gibt es in Irland innovative Entwicklungen. Am „Literacy Development Centre“ der „School of Education“ des „Waterford Institute of Technology“ werden Spezialisierungsprogramme angeboten. Man kann das „Higher Certificate in Arts“ in „Literacy Development“ in einem einjährigen Aufbaukurs erwerben. Es gibt auch einen zweijährigen Kurs zum Erwerb des „Bachelor of Arts“ in „Adult Education“. Damit hat Irland im Gegensatz zu Deutschland bereits institutionell verankerte Ausbildungsgänge auf Hochschulebene, und dazu gehörige formal anerkannte Zertifikate für die Erwachsenenalphabetisierung, geschaffen.

3.2.4 Niederlande

In den Niederlanden wurde, bemerkenswert früh, schon 1977 eine Untersuchung durchgeführt, die zu dem Ergebnis kam, dass fast eine Million der insgesamt 15 Millionen Einwohner der Niederlande funktionale Analphabeten sind. Auch hier wurden Strategien implementiert, und, ähnlich wie in Großbritannien und Irland, Ausgaben für Alphabetisierungsmaßnahmen drastisch erhöht. Die Zahl der Alphabetisierungsinitiativen in den Niederlanden ist von 25 im Jahr 1977 auf 400 im Jahr 1985 gestiegen (Elfert 2006).

Auch die Niederlande haben, wie Belgien oder Irland, aber anders als Deutschland bereits eine standardisierte Ausbildung für Lehrkräfte umgesetzt. Bereits 1991 wurde eine zweijährige Hochschulausbildung für die Erwachsenen-Grundbildung als ein Aufbaustudiengang im Anschluss an ein allgemeines Hochschulstudium etabliert (Linde 2005). Die Erwachsenenalphabetisierung wird als formaler Teil der Erwachsenenbildung staatlich unterstützt und gesichert.

3.2.5 USA

Zwischen 1870 und 1920 führte das „US Department of Commerce“ Volksbefragungen durch zur Erhebung der Gruppe der Analphabeten. In diesen wurden die Teilnehmer lediglich befragt, ob sie lesen und schreiben könnten, in welcher Sprache, wurde nicht ermittelt. Wie bei der Erhebung unter den Rekruten im preußischen Heer (siehe Abschnitt 1.2.1), galt auch hier als alphabetisiert, wer seinen Namen richtig schreiben konnte.

Erwachsene, die die sechste Schulklasse erfolgreich beendet hatten, galten kategorisch als alphabetisiert. In den 1970er Jahren wurde deutlich, dass viele Bürger Probleme mit dem Lesen und Schreiben hatten. In der Folge wurden u. a. landesweit an den Universitäten Kurse für Erstsemester eingerichtet, um das Lesen und Schreiben neu erlernen zu können (Kainz 1998).

Laut der 1992 durchgeführten NALS-Studie (National Adult Literacy Survey) können „mehr als 20% der erwachsenen Bevölkerung in den USA, ca. 40 bis 44 Millionen von 191 Mio. Menschen über 16 Jahre,... nicht ausreichend lesen, schreiben und rechnen“ (Tröster 2005, S.4) Das Bildungswesen der USA ist dezentral organisiert und nicht einheitlich, daher sind die Anbieter und Programme von Grundbildung für Erwachsene („adult basic education“) in den USA sehr verschieden und nur schwer miteinander vergleichbar.

3.3 Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland

Bisher fehlt der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland eine flächendeckende Strategie und einer grundlegenden Verankerung, Hanemann dazu:

„Zuständigkeiten sind unklar, die Finanzierung ist unzureichend und es gibt keine umfassende und kohärente Strategie zur Prävention und Eindämmung von funktionalem Analphabetismus.“ (Hanemann 2006, S.180).

Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern, wie England, die Niederlande oder Irland (siehe Abschnitt 3.2), wurde in Deutschland nicht mit „... umfassenden Budgets und groß angelegten Programmen reagiert,...“ (Hanemann 2006, S.181). Irland hat mit seinen vier Millionen Einwohnern genauso viele

Alphabetisierungskurse wie Deutschland. Es gibt in Deutschland, anders als in anderen europäischen Ländern, keine spezialisierte Behörde, Agentur oder Institution, die sich explizit und primär mit Analphabetismus befasst. Alphabetisierungsarbeit wird immer noch zu einem beträchtlichen Teil von ehrenamtlich oder nebenberuflich tätigen Personen durchgeführt. Kleine Vereine und Gruppierungen, erbringen einen großen Beitrag zur derzeitigen Alphabetisierungsarbeit.

„Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. übernimmt seit Jahren ohne Unterstützung durch staatliche Förderung Aufgaben, die eigentlich von einer öffentlich geförderten, zentralen Service-, Beratungs- und Informationsstelle zur Umsetzung der nationalen Ziele der Weltalphabetisierungsdekade geleistet werden müssten. Eine öffentliche Förderung gibt es aber nicht.“ (Döbert 2006).

Die finanzielle Förderung der Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen durch die Länder ist uneinheitlich geregelt. Alphabetisierungskurse richten sich an ein wirtschaftlich eher schwaches Klientel, daher sind die Kurse i.d.R. sehr günstig oder kostenfrei. In manchen Bundesländern müssen die Volkshochschulen diese wirtschaftlichen Verluste vollständig selber tragen²¹.

Bei der Kursdichte, berechnet nach dem Verhältnis Kurszahl zu Bewohner, zeigen sich bundesweit starke Schwankungen. Ausgerechnet die wirtschaftlich starken Länder Baden-Württemberg und Bayern bilden die Schlusslichter mit nur etwa fünf Kursen pro eine Million Einwohner. Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Berlin liegen mit 70,0; 67,6; 53,1 und 48,2 Kursen/ 1 Mio. Einwohner vorn. Für Deutschland insgesamt ergibt sich ein Schnitt von 26,4 (Stand: 1998; Döbert/Hubertus 2000).

Es mangelt auch an einem flächendeckenden Kursangebot. Besonders in ländlichen Gegenden ist das Angebot mangelhaft und müsste verbessert werden.

Bis zum Jahr 2000 wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) nur kleine Pilotprojekte mit kleinen Budgets finanziert (Döbert, Hubertus 2000).

Eine feste Verankerung im Bildungssystem, und damit eine formale Anerkennung des Arbeitsbereichs Erwachsenenalphabetisierung, steht noch aus und würde zu einer angemessenen Beachtung des Themas beitragen (Linde 2002).

²¹ Zum Beispiel an der VHS Heidelberg, aus eigener Erfahrung des Autors.

Eine andere häufig gestellte Forderung betrifft die Verbesserung der Qualitätssicherung in der Erwachsenenalphabetisierung (Döbert, Hubertus 2000).

Bisher gibt es das Berufsbild des Erwachsenenalphabetisierungspädagogen nicht. Man könnte sich ein Beispiel an Belgien nehmen, und wie dort, flächendeckend Einrichtungen der Erwachsenen Grundbildung einführen, mit einer Dachorganisation und einer Verpflichtung zu praxisbegleitenden Trainings für das Lehrpersonal (Döbert, Hubertus 2000; S. 128). Die Stellung von Alphabetisierungspädagogen muss in den Punkten Arbeitsverhältnis, Aus- und Weiterbildung sowie Berufsbild gestärkt werden. Es besteht derzeit kein formaler Ausbildungsgang für Lehrende und keine gesetzliche Verpflichtung für einen solchen. Lehrer in der Erwachsenenalphabetisierung verfügen derzeit über kein gesichertes Beschäftigungsverhältnis, meist sind sie als Dozenten an Volkshochschulen, auf Honorarbasis beschäftigt und werden schlecht bezahlt. Nach Hubertus und Döbert waren dies im Jahr 2000 35 DM pro Unterrichtsstunde (nach eigener Erfahrung des Autors wurden beispielsweise an der VHS Heidelberg ca. 22 Euro pro Unterrichtsstunde bezahlt; Stand 2007).

Fort- und Weiterbildungsangebote sind bisher noch sehr begrenzt vorhanden (Hubertus 2001). Die Dozenten müssen in aller Regel solche Weiterbildungsangebote aus der eigenen Tasche zahlen, erwerben dabei aber keinerlei Anspruch auf verbesserte Beschäftigungsbedingungen (Fitzner, Schubert, Stark 2001, S.157). Diese strukturellen Probleme erschweren eine gesicherte Qualität in der Alphabetisierungsarbeit. Oft ist es unklar, ob ein Kurs im nächsten Semester wieder zustande kommen wird und nicht der Budgetplanung der Volkshochschule zum Opfer fällt.

Lübs und Voß-Freytag (ebd. 2001) nennen folgende Punkte die wichtig sind, um die Qualität in der Erwachsenenalphabetisierung zu sichern:

- abgesicherte Finanzierung
- Vernetzung mit Multiplikatoren
- Mitarbeiterqualifizierung
- Multiprofessionelles Team
- Teamteaching

Auf der Mikroebene müssen die Qualifikation der Lehrkräfte, die Interaktion im Kurs, die Unterrichtsmaterialien und die Lehrmethoden betrachtet werden. Nickel betont, dass förderliche Rahmenbedingungen eines Kurses extrem wichtig für einen erfolgreichen Kursverlauf sind (ebd. 2000).

Als erwachsener Mensch das Lesen und Schreiben nachzuholen, welches man in der Schule versäumt hat, ist nicht leicht. Die Erwachsenen müssen sich mit dem Lehrstoff befassen, an dem sie in der Schule schon einmal gescheitert sind und mit dem oft traumatische Erinnerungen verbunden sind. Es bedarf eines nicht unerheblichen Maßes an Motivation und Disziplin, um als Erwachsener den Stoff einiger Schuljahre nachzuholen. Adäquate Rahmenbedingungen sind die Voraussetzung für eine erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit.

3.4 Die Akteure der Praxis

Das Berufsbild des/der Kursleiter/-in in der Erwachsenenalphabetisierung ist bis heute noch nicht etabliert. Es gibt bisher keine standardisierte Ausbildung in Deutschland und es fehlen auch aktuelle Daten zur Qualifikation der praktizierenden Kursleiter\innen. Die vor mehr als 20 Jahre durchgeführte Erhebung von Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp hierzu hatte zum Ergebnis (ebd. 1986):

- 18,4 % Hauptschullehrer
- 13,9 % Grundschullehrer
- 10,7 % Sonderschullehrer
- 7,5 % Realschullehrer
- 0,9 % Berufsschullehrer
- 13,6 % Diplom-Pädagogen
- 6,2 % Sozialpädagogen
- 2,4 % Diplom-Psychologen
- 5,9 % Studenten
- 9,5 % Sonstige

Demnach hatte damals nur eine Minderheit (die Grund- und Sonderschullehrer) im Rahmen ihrer formellen Ausbildung Kenntnisse über Lehren und Lernen von Schriftsprache erworben. Dies dürfte sich bis heute nicht wesentlich geändert haben. Deshalb plädiert Löffler für die Einführung von Aufbaustudiengängen als Masterabschluss (ebd. 2007). Derzeit besteht das Projekt „PROFESS“ zur Verwirklichung eines solchen Studiengangs, der erstmals zum Wintersemester 2008/09 an der PH Weingarten angeboten werden soll (<http://www.profess-projekt.de/>).

Die Akteure der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland sind derzeit: „engagierte Kursleiter/innen, die Volkshochschulen, Ehrenamtliche, Vereine und freie Initiativen, das DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), das UIP (UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg), die EU und das BMBF und als nicht-staatliche Organisation auf Bundesebene der Bundesverband Alphabetisierung [und Grundbildung].“ (Linde 2002).

3.5 Qualifikation der Lehrkräfte/ des Fachpersonals

Ein(e) Kursleiter(in) in der Erwachsenenalphabetisierung muss über gewisse Kompetenzen verfügen. Nach Hubertus und Döbert sind diese:

- Kenntnisse und Fertigkeiten in der Erwachsenenpädagogik
- Sprachtheoretische Kenntnisse (z. B. Funktion von Sprache)
- Kenntnisse und Fertigkeiten im Prozess der Schriftsprachvermittlung (Lerntheorie, Diagnostik, Didaktik, Methodik)
- Kenntnis von Unterrichtsmaterialien sowie Kreativität bei der Entwicklung eigener adressatenspezifischer Materialien
- Beratungskompetenz und personenzentrierte Gesprächsführung
- Sozialpädagogische und gruppendynamische Kenntnisse und Fertigkeiten (Umgang mit problematischen Teilnehmern, u. a. Hilfe bei der Bewältigung von Alltagsproblemen)
- Personenbezogene Fähigkeiten (zum Beispiel Teamfähigkeit, Fortbildungsbereitschaft, Geduld, Flexibilität, etc.) (ebd. 2000, S.106).

Doberer-Bey fügt diesen noch:

- „Kompetenz im Erkennen von Ressourcen, Lernbedarf und Zielorientierung
- Kompetenz zur Integration von Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) in den Unterricht
- Kenntnisse und Methoden zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten,
- Beratungskompetenz“

hinzu (ebd. 2004).

Des Weiteren sollten er oder sie über Wissen zur Ursachenforschung, sowie die Implikationen des Analphabetismus für das Leben und die Biographie der Betroffenen im Allgemeinen verfügen. Es ist wichtig, sich der Bedeutung einer fehlgeschlagenen Schulkarriere für den Lernprozess als Erwachsener, und der in ihr erfahrenen Frustration und Traumatisierung, bewusst zu sein.

Der Kursleiter/die Kursleiterin befindet sich an der Schnittstelle zwischen den Lernenden, der Institution und verschiedenen Faktoren der Gesellschaft und des öffentlichen Lebens wie dem Arbeitsmarkt, der Bildungspolitik von Bund, Land und Region (bzw. Stadt, Kreis), dem sozialen und beruflichen Umfeld der Lernenden oder den Medien. Die verschiedenen Merkmale dieser Faktoren und deren Implikationen auf das eigene Tun müssen von Kursleiter/innen erkannt und reflektiert werden. (Doberer-Bey 2004, S.112ff.)

3.6 Alphabetisierungskurse

Eine positive, unterstützende Atmosphäre in den Kursen ist für Lernerfolge in der Erwachsenenalphabetisierung von zentraler Bedeutung. In den Kursen sollte jeglicher Lerndruck vermieden werden, und eine möglichst freundliche Situation geschaffen werden, so kann beispielsweise in den Kursen Kaffee und Tee getrunken werden. Die Lernmaterialien sollten erwachsenengerecht sein und möglichst nichts sollte an Schule erinnern, da funktionale Analphabeten in aller Regel negative (bis traumatische; siehe Abschnitt 1.6) Erinnerungen mit der Schule verbinden. Die Kommunikation am Ort des Lernens ist für die Teilnehmer äußerst wichtig. Unter Gleichgesinnten zu sein, von anderen verstanden zu werden und andere zu

verstehen, vermittelt ein Gefühl von Sicherheit. Die Teilnehmer können aus ihrer Isolation, die sie durch ihr Leben als Analphabeten erfahren, heraustreten und sich in einem geschützten Raum mit anderen die „das selbe Problem haben“, austauschen. So lernen sie, dass sie in ihrer Situation nicht allein da stehen und erfahren Unterstützung sowohl durch die anderen Kursteilnehmer als auch durch die Kursleiter. In diesem geschützten Rahmen werden sie ermutigt, sich zu öffnen und können sich ohne Scham mit ihrem Lese- und Schreibmangel befassen. Es sollte unter den Teilnehmern ein Gefühl des Akzeptiert-, Verstanden- und Unterstützt-Werdens entstehen.

Wie lernen wir eine Sprache?

Ein heranwachsender Mensch braucht viele Jahre um seine Muttersprache und – schrift zu erlernen. In einer normalen Unterhaltung produzieren wir 15 bis 20 Laute pro Sekunde. „Am Ende des zweiten Lebensjahres beherrschen die meisten Kinder etwa 50 bis 200 Wörter, als 16-Jährige verstehen sie oft 50.000 Wörter oder mehr.“ (Korte 2007, S.59)

Nach Korte hängt die Ausbildung der Lesekompetenz stärker vom elterlichen Einfluss ab als von der Schule. „Kinder lesen dann viel und gut, wenn

- *die Eltern den Kindern vorlesen,*
- *das Anfangsinteresse für Bücher schon vor dem Kindergarten geweckt wurde,*
- *sie vor dem zwölften Lebensjahr selber angefangen haben, eigene Bücher zu lesen.“ (S.63)*

„Von Geburt an hat ein Mensch damit mehr als zehn Wörter am Tag gelernt, bis zu 20 laute formt er pro Sekunde und wählt dabei aus Zehntausenden von Wörtern die sinnstiftend richtigen heraus.“

Das Sprechen Lernen stellt eine enorme Leistung dar. Diesen Akt des Lernens vollführt ein heranwachsendes Kind quasi von selbst, durch das natürliche Zusammensein und Aufwachsen mit Eltern und Mitmenschen und durch das Heranwachsen und Reifung des Gehirns (Korte 2007).

Anders verhält es sich beim Lesen und Schreiben lernen. Dieser Prozess erfordert unter anderem eine adäquate Unterstützung und Förderung von Eltern und Schule.

Aber selbst wenn die oben genannten Bedingungen optimal gegeben sind, kann eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), auch Legasthenie genannt, vorliegen. Legasthenie ist eine neurologisch begründete Krankheit, die wahrscheinlich genetische Ursachen hat²². Das hat nichts mit minderer Intelligenz, geistiger Behinderung oder mangelnder Fürsorge der Eltern zu tun. Bei LRS leiden die Kinder unter einer erhöhten Schwierigkeit Lesen und Schreiben zu lernen. Beim Lesen werden häufig Buchstaben verwechselt, einzelne Wörter können nicht gelesen werden und der Inhalt von Sätzen wird oft nicht verstanden. Beim Schreiben kommt es zu sehr häufig wiederholten Rechtschreibfehlern. Ca. fünf Prozent eines jeden Schuljahrgangs werden mit LRS diagnostiziert. Es sind viermal mehr Jungen als Mädchen betroffen, die Gründe hierfür sind noch unbekannt. Aber gerade hier ist Unterstützung von Eltern und Schule äußerst wichtig, da die LRS rechtzeitig erkannt und diagnostiziert werden muss, um sie dann mit entsprechenden Therapiemethoden erfolgreich behandeln zu können.

Es gibt bisher keine empirischen Untersuchungen zu dem Verhältnis von LRS-Erkrankung zu späterem funktionalem Analphabetismus, aber eine Korrelation der beiden Phänomene liegt auf der Hand. Eine nicht-erkannte und nicht-behandelte LRS-Erkrankung kann leicht zu späterem Analphabetismus führen.

²² Die Ursachen sind derzeit noch nicht umfassend erforscht (Stand 2008; Korte 2007, S.59).

3.7 Methodik und Didaktik

Gegenwärtig herrscht augenscheinlich ein Methodenpluralismus in der Erwachsenenalphabetisierung. Dabei sind die verschiedenen Ansätze komplementäre Bestandteile der Alphabetisierung und nicht konkurrierende Konzepte (Hubertus, Döbert 2000). Entscheidend für die Lernerfahrung der funktionalen Analphabeten ist in jedem Fall, dass möglichst kein „...*Abstand zwischen Alltagserfahrung und Kurspraxis durch schematische Übungen, unnütze Inventarisierung von Formen sowie demotivierenden Inhalte geschaffen wird.*“ (Kreft 1985, S.9)

Im Folgenden werden kurz einige didaktische Ansätze, die in der Erwachsenenalphabetisierung eingesetzt werden, vorgestellt:

3.7.1 Die Morphemmethode

Häufig wird in der Erwachsenenalphabetisierung mit der Morphemmethode gelernt (Kretschmann 1990). Das Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache, das Wort Arbeit-s-amt besteht zum Beispiel aus drei Morphemen. Der Wortaufbau wird hier als Kombination von verschiedenen Morphemen gelernt. Für die Verwendung dieser Methode führt Kretschmann folgende Gründe auf: Bei der Verwendung von Morphemen wird erwartet, dass der Sinnzusammenhang in allen Phasen des Lesenlernens gewahrt bleibt, was beim Lernen von Silben oder Graphemen nicht gegeben ist. Mit den 200 häufigsten Morphemen lassen sich 85% aller geläufigen Texte erstellen.

Auch Oswald/Müller sehen die Morphemmethode als für die Alphabetisierungsarbeit besonders geeignet an (ebd. 1982).

Dass es auch Kritik an der Morphemmethode gibt, sei hier nur erwähnt (Füssenich/Gläss in: Horn/Paukens 1985, S.79).

3.7.2 Der Spracherfahrungsansatz

Der Spracherfahrungsansatz (kurz: SPEA) wurde in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA von V. Allen entwickelt. Hier bringt der Lehrer möglichst wortgetreu das zu Papier, was der Schüler ihm diktiert. Der so entstandene Text ist die Basis für weitere Lernschritte. Nach dieser Methode ist es für den Lernprozess wichtig, die Spracherfahrung von Lernenden (Erwachsenen oder Kindern) ernst zu nehmen und die kommunikative Funktion von Lesen und Schreiben erfahrbar zu machen. Es wird also damit begonnen, Lesen und Schreiben auf der Spracherfahrung der Schüler basierend zu lehren. Bei SPEA wird auf Lesefibeln und fertige Leselehrgänge verzichtet. Durch die Herstellung eines eigenen Textes soll die einschüchterne Fremdheit der Sprache möglichst früh im Kursverlauf genommen werden. Die Lernenden haben oft nicht das Bewusstsein, schon etwas zu „können“. Durch negative Schulerlebnisse haben sie meist das genaue Gegenteil erfahren. Hier lernen sie von Anfang an, dass sie mitverantwortlich und unentbehrlich für den Unterrichtsverlauf sind.

3.7.3 Der Fähigkeitenansatz

Der Spracherfahrungsansatz und der Fähigkeitenansatz sind eng miteinander verbunden und können nicht klar voneinander abgetrennt werden.

Der Eigentext wird hier als Mittelpunkt des Lernens verwendet. Im Unterschied zum Spracherfahrungsansatz wird hier, wenn möglich, der Text vom Schüler selbst verfasst. Einen eigenen Text zu produzieren stellt für jemanden, der nur begrenzt Lesen und Schreiben kann, eine enorme kreative Herausforderung dar. So ein Text kann auch stellvertretend einer anderen Person diktieren werden, etwa der Kursleiterin, falls die eigenen Schreibfähigkeiten noch nicht ausreichen.

Das Lernen mit einem selber entworfenen Text hat gegenüber anderen Verfahren, wie Diktat, Einsetzübungen oder Abschreiben, den Vorteil inhaltlich bedeutsam und bekannt zu sein. Die Lernpsychologie bestätigt, dass das Lernen an emotional bedeutsamen Inhalten erfolgreicher ist. Der Eigentext bildet die Grundlage für das weitere Lernen. Durch ihn werden Wörter wieder erkannt und schrittweise die Buchstabenkenntnis gefestigt.

3.7.4 Methodik allgemein

Zu den Eigentexten können funktionale Anforderungen aus dem Alltag der Kursteilnehmer als Lernanlässe hinzukommen, wie z.B. Anträge ausfüllen, Geburtstagskarten oder Einkaufszettel schreiben. In ihrem „normalen“ Alltag müssen die funktionalen Analphabeten solche Anforderungen mit Hilfe verschiedener Strategien bewältigen, wie Delegation an andere (häufig den Lebenspartner), Täuschung („ich habe meine Brille vergessen“) oder Vermeidung. Im Alphabetisierungskurs können sie nun ihre Kompetenz in einem geschützten Raum schrittweise erweitern und müssen ihre Wissenslücken nicht vertuschen, sie brauchen keine Angst haben, „entlarvt“ zu werden. Hier zeigt sich wieder, wie wichtig eine angenehme, entspannte Kurssituation ist.

Die Übertragung des Gelernten in den Alltag ist ein wesentliches Prinzip. In kleinen Schritten werden die Lernenden aufgefordert, auf Schrift in ihrem Alltag zu achten, das Werbeplakat verstehen, versuchen den Busfahrplan zu entziffern oder einen Notizzettel zu schreiben. Funktionale Analphabeten haben in ihrem bisherigen Alltag sich stets darin geübt Schrift zu ignorieren. Die Umkehrung dieses Prozesses, das bewusste Wahrnehmen von Schrift in der Lebenswelt stellt für sie eine enorme Veränderung und höchstwahrscheinlich auch eine große Anstrengung dar. Für diesen Prozess ist Unterstützung über einen langen Zeitraum nötig (Hubertus, Döbert 2000).

Der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung vertreibt leicht lesbare Lektüre für Alphabetisierungskurse. Allerdings sollten nicht einfach nur möglichst vereinfachte Texte hergestellt werden, sondern die Vereinfachung sollte schrittweise mit steigender Kompetenz der Lernenden zurück genommen werden, da das Ziel die uneingeschränkte Lesefähigkeit ist. Auch in Typographie, Layout und Sprachstruktur gibt es einige wichtige Punkte beim Erstellen von Texten zu beachten. Die Schriftgröße sollte größer als gewöhnlich sein, die Schriftart sollte auf Schnörkel und Serifen verzichten. Zudem gilt es folgende Punkte zu beachten:

- größerer Abstand
- häufige Absätze
- kein Blocksatz, sondern linksbündig
- Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten

- einfache Wörter (Vermeidung von Konsonantenhäufung und seltenen Graphemen)
- einfache Satzstruktur
- begrenzte, aber unterschiedliche Satzlänge
- überschaubare Menge an Informationen
- Zwischenüberschriften als Gliederungshilfe
- Hohe Redundanz (z. B. Wiederholung von Wörtern und Wortstämmen)
- Verwendung bekannter Begriffe

3.8 Lernerfolg in der Alphabetisierungsarbeit

Derzeit gibt es keine veröffentlichten Forschungsergebnisse über die Lernerfolge von Kursteilnehmern in der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. Lernerfolge zeigen sich bisher hauptsächlich anhand von persönlichen Berichten von Lernenden.

Die Fachtagung „Alphabetisierung und Grundbildung“ 29.-31.11.2008 in Leipzig mit ca. 400 Teilnehmern, davon ca. 60 Lernende, stand unter dem Motto „Lernende kommen zu Wort.“ Hier berichtete Jutta Stobbe in einem couragierten und persönlichen Vortrag über ihre Biographie als funktionale Analphabetin, die in einen Alphabetisierungskurs fand, und mittlerweile sogar selbst Ausbilderin für Hauswirtschaft geworden ist. Frau Stobbe stammt aus einem traditionellen Elternhaus. Nach Vorstellung der Eltern, die eine Gaststätte besaßen, sollte sie später heiraten und Hausfrau werden. Ihre Bildung sahen die Eltern als nicht besonders wichtig an und förderten das Lesen- und Schreibenlernen der Tochter nicht. Im Laufe ihrer Lernbiographie erarbeitete sie sich allmählich Lese- und Schreibkenntnisse und damit auch ein gesteigertes Selbstbewusstsein. Ihr gelang es, ihre Wut auf Eltern und Lehrer in Engagement für die Belange funktionaler Analphabeten umzuwandeln. Sie stellte dar, wie ihr Leben durch Schrift sehr viel reicher und schöner geworden ist, ihre Courage, so frei über ihr Leben zu sprechen, fand großen Beifall und ermutigte andere Lernende zu spontanen Wortmeldungen - vor einem Publikum von über 300 Teilnehmern.

Die Lernenden Anna Vogel und Marlies Luckner berichteten über ihre positiven Erfahrungen als aktive Organisatoren in dem Projekt „Chancen erarbeiten“ vom Alpha-Team Hamburg. Neben verschiedenen Aktionen der Öffentlichkeitsarbeit wurde hier auch ein „Lerner-Café“ eingerichtet, indem fortgeschrittene Lernende den Anfängern helfen. Sie berichteten von gesteigertem Selbstvertrauen und mehr Lebensfreude durch ihre verbesserten Lese- und Schreibfähigkeiten und die Arbeit in den Projekten (<http://www.alphabund.de;>).

Der ehemalige funktionale Analphabet Uwe Boldt und der Regisseur Christian Cull stellten gemeinsam einen Dokumentarfilm über Boldts Alltag vor. Hier wurde sehr anschaulich gezeigt, welchen Herausforderungen sich funktionale Analphabeten im Alltag stellen müssen und wie seine verbesserten Lese- und Schreibfähigkeiten Boldt im Alltag mehr Sicherheit, Sorgenfreiheit und Lebensfreude geben.

Derzeit läuft eine Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen (im Rahmen des vom BMBF unterstützten Förderschwerpunkts). In diesem wird es u. a. eine qualitative Biographie-Studie zur Lebenssituation ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen von Egloff et al. geben (<http://www.uni-frankfurt.de>).

4. Fazit

Die gesellschaftlichen Mindestanforderungen für eine adäquate Alphabetisiertheit, oder Grundbildung haben sich in den letzten 100 Jahren dramatisch verändert, insbesondere in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass ein signifikanter Anteil der deutschen erwachsenen Bevölkerung durch Lese- und Schreibdefizite in der Lebensqualität beeinträchtigt wird. Analphabetismus ist in Deutschland immer noch ein nicht gut verstandenes und mangelhaft erforschtes Phänomen. Um dies zu ändern bedarf es einer kontinuierlichen hochschul-basierten Forschung, hierzu sollte auch die Erwachsenenbildung dem Thema funktionalem Analphabetismus/Literacy angemessene Beachtung schenken, sowohl in Forschung als auch Lehre²³.

Genauso wie eine kontinuierliche wissenschaftliche Forschung, ist die Information der Öffentlichkeit eine Voraussetzung für die Verbesserung der mangelhaften Rahmenbedingungen der Alphabetisierungspraxis. Dies kann nur durch die Entstehung eines öffentlichen und politischen Bewusstseins für die Problematik erreicht werden.

Es bedarf in Deutschland einer zentralen bundesstaatlichen Behörde, Agentur oder Institution die sich explizit und primär mit funktionalem Analphabetismus befasst.

Entsprechende Einrichtungen anderer europäischer Länder, wie die ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre L'illettrisme – nationale Agenda für die Bekämpfung des Analphabetismus) in Frankreich, oder die „National Adult Literacy Agency“ (NALA) in Irland könnten hier als Vorbilder dienen, auch wenn diese nicht unverändert auf das deutsche föderale Bildungssystem übertragen werden können.

Erwachsenenalphabetisierung muss in Deutschland als essentieller Bestandteil im Bildungssystem fest verankert werden. Der Arbeitsbereich muss durch langfristige finanzielle Zuwendungen erweitert und gesichert werden. Die Förderung von lediglich einzelnen Projekten greift eindeutig zu kurz, auch hier kann Deutschland sich ein Beispiel an anderen europäischen Staaten nehmen, beispielsweise hat England bis zum Jahr 2006 eine Summe von 2.2 Milliarden Pfund in die Erwachsenenalphabetisierung investiert, als Ergebnis hat England u. a. ca. dreimal so viele Kursteilnehmer als Deutschland, mehr Forschungsergebnisse zu

²³ In der Lehre tritt funktionaler Analphabetismus bisher nur als Randthema auf.

Analphabetismus und ein deutlich etablierteres Berufsfeld der Lehrkräfte. Ein anderes Beispiel ist Irland, das mit seinen vier Millionen Einwohnern genauso viele Alphabetisierungskurse wie Deutschland hat.

Langfristiges Arbeiten und Planen muss auch durch eine gesetzliche Sicherung gewährleistet werden. Qualitätssicherung muss durch verbindliche Ausbildungsgänge für die Lehrkräfte, Evaluation von Methodik und Didaktik, sowie Vollzeitstellen für Lehrkräfte gewährleistet werden. Zur Professionalisierung des Arbeitsfeldes bedarf es in Deutschland eines formalen Ausbildungsgangs, wie beispielsweise in den Niederlanden oder Irland. Genauso wichtig ist allerdings, dass eine solche Ausbildung von den Bildungsträgern als Arbeitgeber anerkannt und adäquat vergütet wird.

Das Konzept von Literacy nach den New Literacy Studies könnte auch in Deutschland zum Fachdiskurs über Theorie und Praxis zu funktionalem Analphabetismus/Literacy bedeutende Beiträge leisten. Es gibt zahlreiche ethnographischer Studien zu Literacy in diesem Sinne, die als Vorbilder dienen könnten, etwa die von Barton und Street. Insbesondere für den **Lebensweltbezug** der Lernenden, als pädagogisches Handlungsparadigma, könnte dieser Ansatz Impulse liefern. Hierfür könnte das Literacy-Verständnis der NLS als theoretische Grundlage dienen.

Der Bezug auf die Lernenden scheint ein essentieller Punkt zu sein, um dem Lebensweltkontext gerecht werden zu können. Beispiele die auf der Fachtagung Alphabetisierung und Grundbildung in Leipzig²⁴ vorgestellt wurden zeigen, wie Lernende erfolgreich Projekte zur Öffentlichkeitsarbeit durchführen, Selbsthilfegruppen organisieren oder sich als Schriftsteller betätigen. Auch in der Erarbeitung von Curricula könnten und sollten Lernende mit einbezogen werden.

Angesichts der suboptimalen staatlichen Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit ist das bisher durch dezentrale Akteure, Nichtregierungsorganisationen und Freiwillige Erreichte umso stärker zu würdigen. Berichte über persönliche Lernerfolge und ihre weiteren Initiativen, wie sie von Lernenden auf der Fachtagung Alphabetisierung und Grundbildung in Leipzig

²⁴ Durchgeführt vom Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

couragiert dargestellt wurden, zeigen wie jedes Engagement sich lohnt und weiter führt.

Anhang A: Sprechende Bilder in einer entschriftlichten Gesellschaft

Fassadenwerbung in Mogadischu, Hauptstadt von Somalia, Ostafrika, aufgenommen im Januar 2006.

In Somalia ist 1991 mit dem Zusammenbruch der Staatlichkeit auch das öffentliche Schulwesen zum Erliegen gekommen. Immer weniger Menschen lesen und schreiben. Die Kundeninformation und Werbung ist zunehmend auf Bilder angewiesen. Die Zunft der Fassadenmaler übernimmt diese Aufgabe:

Foto 1: Schönheitssalon



Die Fassade eines Schönheits- und Kosmetiksalons für Frauen ist komplett bemalt. Auf den senkrechten Leisten links und rechts sieht der Kunde tätowierte Hände, Unterarme und Unterschenkel, Haarföhn, Frisierhaube sowie rechts unten ein durchgestrichenes Männerprofil. Das Betretungsverbot für Männer ist auch noch einmal schriftlich fixiert.

Im Zentrum unter dem Fenster stehen im Vordergrund die Braut in weiß, der Bräutigam und das weiße Hochzeitsauto; daneben eine elektrische Brennschere, Lippenstift und Tubenschachteln mit vermutlich Haar- und Körperpflegemitteln. Die Eingangstür ist mit einem weinroten Tuch verhängt.

Die Hellhäutigkeit der Personen deutet auf ein westlich beeinflusstes Schönheitsideal hin.

Foto 2: Konditorei

Dieses Fassadenfoto enthält den mutmaßlichen Empfänger der Botschaft: ein Kind, ein Mädchen. Alle Süßigkeiten und Kuchen werden nur abgebildet, aber nicht mit geschriebenen Wörtern bezeichnet.

Literacy im einfachsten Sinn wird weder vorausgesetzt noch Lesen-Lernen überhaupt angestrebt.

Foto 3: Technisches Gerät



Heimwerkerszene, Diesel-Stromgeneratoren, Bohrer etc., Wörter: keine, Kunden: einfache Männer

Foto 4: Chirurgie



Diese Klinik wendet sich mit in einfachster Bildersprache an jedermann. Das einzige geschriebene Wort ist die Signatur des Künstlers. Die Hautfarbe der Personen ist dunkler als auf Bild 1, aber doch heller als die der realen Kundschaft.

Foto 5: Devisen



Werbung eines Geldwechslers auf dem Basar (Markt) von Mogadischu: hier blickt uns George Washington in einer vereinfachten Version aus der 100-Dollar-Note an.

Foto 6: Lebensmittel



Auf dieser Fassade eines Lebensmittelgeschäfts sind die Artikel, Zucker, Salatöl etc. jeweils mit ihren Verpackungen abgebildet und das Ausgießen des Öls aus dem Kanister ist illustriert. Jeder Artikel hat Bild und Wort, weil man den gleichförmigen Verpackungen den Inhalt nicht unmittelbar ansehen kann.

(alle Fotos Bernstorff)

Literaturverzeichnis

apfe (Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Hochschule für soziale Arbeit): Menschen die nicht lesen und schreiben können. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung. Dresden 2007.

Barton, D./ Hamilton, M.: Researching Literacy in Industrialised Countries: Trends and Prospects. Hamburg 1990.

Barton, D.: Sustaining local literacies. Clevedon 1994.

Barton, D./ Hamilton, M.: Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London, New York 1998.

Barton, D.: Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language. Malden, Oxford, Victoria 2007.

Brandenburg, M.: Family literacy in Deutschland. Hamburg 2006.

Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee 1995.

Clanchy, M. T.: From memory to written record: England 1066 – 1307. London 1979.

Doberer-Bey, A.: Zur Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und –pädagogen. In: Knabe, F. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart 2004.

Döbert, M./ Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart 2000.

Drecoll, F./ Müller, U.: Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1981.

Egloff, B.: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Analysen für die Erwachsenenbildung. Frankfurt 1997.

Elfert, M.: Analphabetismus und Alphabetisierung weltweit und in Europa. In: Knabe, F. (Hrsg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, Stuttgart 2006.

Farr, M.: Literacies and Ethnolinguistic Diversity: Chicago. In: Street, B. (Hrsg.): Literacy. New York 2008.

Fitzner, T./ Schubert C./ Stark, W.: Qualifizierte Alphabetisierung in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 2001.

Freire, P.: Unterdrückung und Befreiung. Münster 2007

Fuchs-Brüninghoff, E./ Kreft, W./ Kropp, U.: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt 1986.

Fuchs-Brüninghoff, E./ Kreft, W./ Kropp, U.: Functional illiteracy and literacy provision in developed countries: The case of the federal Republic of Germany. Hamburg 1986.

Fuchs-Brüninghoff, E./ Kreft, W./ Waldmann, D.: Alphabetisierung. Arbeitshilfen für die Praxis. Frankfurt, Bonn 1985.

Füssenich, I./ Gläß, B.: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierungsarbeit – Erwachsene sollen lesen und schreiben lernen. In: Horn, W./ Paukens, H. (Hrsg.): Alphabetisierung – Schriftsprache – Medien. München 1985.

Genuneit, J.: Alphabetisierung braucht Geschichte. In: Knabe, F. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007.

Genz, J.: Analphabeten und der blinde Fleck der Literatur. München 2004.

Gintzel, U./ Schneider, J./ Wagner, H./ Schneider, J. (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit: bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster 2008.

Grotlüschen, A./ Linde, A.: Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster 2007.

Hanemann, U.: Bildungspolitisches Forum: Die Position des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen. In: Knabe, F. (Hrsg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, Stuttgart 2006.

Horn, W./ Paukens, H. (Hrsg.): Alphabetisierung – Schriftsprache – Medien. München 1985.

Howard, U.: Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Knabe, F. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007.

Hubertus, P. (Hrsg.): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hrsg. von der Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber. Osnabrück 1991.

Hubertus, P.: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee 1995.

Hubertus, P.: Schreiben mit funktionalen Analphabeten in der Erwachsenenbildung. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Wer schreibt - der bleibt. Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress – Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1998.

Husfeldt, V.: Zur Struktur und Funktion beruflicher Grundqualifikationen: eine Reanalyse der deutschen Teilstudie der internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener (IALS). Marburg 2000.

International Review of Education, Vol. 54, No. 5. (1. November 2008). Hamburg 2008.

Jeantheau, J.-P.: Low levels of literacy in France. First results from IVQ survey 2004/05 - focus on the ANLCI module. In: Knabe, F. (Hrsg.): *Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung.* Münster 2007.

Kade, J./ Nittel, D./ Seitter, W.: *Einführung in die Erwachsenenbildung /Weiterbildung.* Stuttgart 2007.

Kade, J./ Nittel, D./ Seitter, W.: *Einführung in die Erwachsenenbildung /Weiterbildung.* Stuttgart 2007.

Kainz, J.: *Funktionaler Analphabetismus im Medienzeitalter. Ursachen und Folgen: Die Bedeutung der Medien.* Stuttgart 1998.

Kalman, J.: Beyond Definition: Central Concepts for Understanding Literacy. In: *International Review of Education*, Vol. 54, No. 5. (1. November 2008). Hamburg 2008.

Knabe, F. (Hrsg.): *Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung.* Münster 2007.

Knabe, F. (Hrsg.): *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung.* Münster, Stuttgart 2006.

Knabe, F. (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland.* Münster, Stuttgart 2004.

Knabe, F. (Hrsg.): *Alphabetisierung und Grundbildung. Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung.* Münster 2008.

Korfkamp, J.: Grundbildung - ein postmodernes Dilemma? In: Knabe, F. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart 2004.

Korfkamp, J./ Steuten, U.: Erwachsenenalphabetisierung als Neue soziale Bewegung. Zur Bedeutung einer Arbeits- und Forschungsstelle zur Geschichte der der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In: Knabe, F. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007.

Korte, M.: Wie lernt ein erwachsener Mensch? Neurologische Erkenntnisse und Folgerungen für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Knabe, F. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007.

Kreft, W. (Hrsg.): Alphabetisierung. Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Frankfurt 1985.

Kretschmann, R./ Lindner-Achenbach, S./ Puffahrt, A./ Möhlmann, G./ Achenbach, J.: Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart, Berlin, Köln 1990.

Linde, A.: Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung. In: Tröster, M. (Hrsg.): Beruforientierte Grundbildung. Bielefeld 2002.

Linde, A./ Schladebach, A.: "Diagnostiziert werden": Theoretische Implikationen und praktische Erfahrungen. In: Knabe, F. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007.

Linde, A.: kleine DIE-Länderberichte – Niederlande (2005). URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/linde05_01.pdf; zuletzt zugegriffen: 10.12.2008.

Löffler, C.: Plädoyer für einen Studiengang zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsspädagogik. In: Knabe, F. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007.

Lübs, B./ Voß-Freytag, S.: Qualität fördern und sichern - praktische Umsetzung in der Erwachsenenalphabetisierung. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft. Eine Tagung in Bad Boll. Stuttgart 2001.

Nickel, S.: Lesen in der Alphabetisierung. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft. Eine Tagung in Bad Boll. Stuttgart 2001.

Nickel, S.: Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döbert, M./ Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart 2000.

Nickel, S.: Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, A./ Linde, A.: Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster 2007.

Nickel, S.: Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit – Zur Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt 2006.

Nickel, S.: Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Norderstedt 2006.

Nipp-Stolzenburg, L./ Mumm, H.-M./ Riese, R.: „Volksbildung nötiger denn je...“ 50 Jahre Volkshochschule Heidelberg – Beiträge zu ihrer Entwicklung und zur Geschichte ihrer Vorläufer. Heidelberg 1996.

Nöller, S.: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Saarbrücken 2007.

Oswald, M.-L./ Müller, H.-M.: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart 1982.

Petersilie, A.: Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Hand- und Lehrbücher der Staatswissenschaften. Leipzig, Hirschfeld 1897.

Preißer, R.: Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27 (2004) 4.

Richmond, M./ Robinson, C./ Sachs-Israel, M.: The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012.

URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>; zuletzt zugegriffen: 15.12.2008.

Schlemmer, A.: Wandel im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikation. In: Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000.

Schneider, J. (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit: bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster 2008.

Seitter, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2007.

Singh, M.: Alphabetisierung als plurales Konzept: Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen. In: Knabe, F. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart 2004.

Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft. Eine Tagung in Bad Boll. Stuttgart 2001.

Street, B.: Adult literacy in the United Kingdom: a history of research and practice. Philadelphia 1995.

Street, B.: Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London 1995.

Street, B. (Hrsg.): Literacy. New York 2008.

Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld 2002

Tröster, M.: Kleine DIE-Länderberichte – USA (2005).

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_04.pdf;
zuletzt zugegriffen: 10.12.2008.

Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Bielefeld 2002

UNESCO Institut für Pädagogik: Jede vierte, jeder Sechste... Analphabetismus und Alphabetisierung in Entwicklungs- und Industrieländern. Stuttgart 2005.

UNESCO Institut für Pädagogik: Strengthening the Training of adult Educators. Learning from an Inter-regional exchange of Experience. Hamburg 2005.

Wagner, H. : Analphabetenzahlen - Mythos oder wissenschaftlich fundiert? In: Knabe, F. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007.

Internetquellen ohne Autor:

<http://www.alphabetisierung.de/projekte/fachtagung.html>; zuletzt zugegriffen am: 9.12.2008.

<http://www.alphabetisierung-leipzig.de/alpha.html>; z. z. am: 10.12.2008.

<http://www.alphabund.de>; z. z. am: 11.11.2008.

<http://www.profess-projekt.de/>; z. z. am: 15.12. 2008.

<http://www.unesco.de/uil.html?&L=0>; z. z. am: 24.11.2008.

<http://unesdoc.unesco.org/>; z. z. am: 24.11.2008.

<http://www.uni-frankfurt.de>; z. z. am: 9.12.08