Vorbemerkung


Die Vielfalt der Erwachsenenbildung spiegelt sich auch in den vorliegenden Themen vom Total-Quality-Management über Dozentenqualifikation bis zu regionaler Entwicklung.


Peter Faulstich
Christine Zeuner
Abkürzungsverzeichnis

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung
1.1 Definitionen von Analphabetismus
1.2 Problematisierung eines Tabuthemas

2. Historische Betrachtung der internationalen Alphabetisierungsbemühungen
2.1 Phasen der Alphabetisierungsarbeit
2.1.1 Fundamental Education (1945 - 1964)
2.1.2 »Functional literacy« vs. »Bewußtseinsbildung« (1965-1974)
2.1.3 Alphabetisierung und sozialer Wandel (1975-1980)
2.1.4 Der Kampagnenansatz (achtziger Jahre)
2.1.5 Das Konzept der Grundbildung (neunziger Jahre)
2.2 Der Wandel von Begriffen und Konzepten

3. Forschungsbericht zur Alphabetisierungsarbeit in Deutschland
3.1 Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit
3.2 Ausgewählte Studien und Institutionen
3.2.1 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
3.2.2 UNESCO Institut für Pädagogik (UIP)
3.2.3 Bundesarbeitsgemeinschaft / Bundesverband Alphabetisierung
3.2.4 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
3.2.5 OECD: Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft
3.3 Zusammenfassung

4. Alphabetisierung und Erwachsenenbildung
4.1 Charakteristika
4.1.1 Bestimmung und Verständnis der Zielgruppe
4.1.2 Anbieter von Alphabetisierungsmaßnahmen
4.1.3 Zur Situation von Analphabeten
4.1.4 Motive der Teilnehmer an Alphabetisierungsmaßnahmen

Abkürzungsverzeichnis

1
1
3
8
9
9
10
14
14
16
17
18
19
22
22
23
24
26
27
30
31
32
32
36
38
39
1. Einführung

Die Autorin hat keine unmittelbaren Erfahrungen aus der Alphabetisierungsarbeit und nutzt die Außenperspektive für die Bearbeitung, wobei besonderer Wert auf die Analyse der theoretischen Annahmen zum Sachverhalt Alphabetismus/Illetteratü r1 gelegt wird. Damit wird eine alternative Herangehensweise an den Arbeitsbereich vorgelagert, die die Zusammenhänge zwischen zugrunde liegenden Annahmen, Definitionen und Konzepten aufgreift. Der provokante Titel vorliegender Arbeit will kein Angriff auf die in der Praxis oder in den Organisationen Tätigen sein, sondern tritt vielmehr für eine verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik und eine Verzahnung von Alphabetisierungspraxis mit pädagogischer Forschung, speziell Erwachsenenbildung, ein.


1.1 Definitionen von Alphabetismus


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


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

**1.2. Problematisierung eines Tabuthemas**

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

---

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

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


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

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


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

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


2. Historische Betrachtung der internationalen Alphabetisierungsbemühungen


11 Hierzu werden in zwei Quellen unterschiedliche Daten geliefert; während Hubertus für 1985 einen prozentualen Anteil von 28% angibt, gehen Lenhart/Maier von 30% aus.

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


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

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

1. Das Lernmaterial erarbeiten Teilnehmer und Koordinator gemeinsam auf der Grundlage der konkreten Lebenssituation und der jeweils lebensbestimmenden Umstände, des Lebensstils und der lokalen Sprache.
3. Im Unterricht soll das Material von den Teilnehmern decodiert werden. Der Lernprozess wird didaktisch unterstützt durch z.B. Bilder, Plakate, Rollenspiele und Diskussionen (vgl. Lenhart/Maier, S.487)


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

---


Aus dem vom 3.-8. September 1975 in Persepolis (Iran) veranstalteten internationalen Symposium zur Alphabetisierung ging die »Declaration of Persepolis« hervor. Der damit vertretene Alphabetisierungsansatz unterscheidet sich von vorherigen Ansätzen dadurch, daß Alphabetisierung jetzt wesentlich weiter gefasst wird. Über die bisherigen Vorstellungen des Lesens- und Schreibenlernens hinaus wurde eine ganzheitliche gesellschaftliche Entwicklung angestrebt. „It should open the way to a mastery of techniques and human relations. Literacy is not an end in itself. It is a fundamental human right“ (Bataille, L. zit.n. Lenhart/Maier, S.488).


2.1.4 Der Kampagnenansatz (achtziger Jahre)


---

2.1.5 Das Konzept der Grundbildung (neunziger Jahre)

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

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

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


2.2 Der Wandel von Begriffen und Konzepten


3. Forschungsbericht zur Alphabetisierungsarbeit in Deutschland

Auf der Grundlage des internationalen Kontextes im Rückblick wird anhand von Schlaglichtern die Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland aufgezeigt. Es geht hierbei nicht um die Vollständigkeit in der Darstellung, sondern um die anschauliche Vermittlung eines Eindrucks.75 Bevor ausgewählte Projekte,  

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


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


17 Das deutsche Projekt im Rahmen der EG-Aktionsforschung »Effekte des Veriernens des Lese- und Schreibens bei Erwachsenen« war an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV angesiedelt (vgl. Huck, S.20ff.).
18 Der Aktionsrahmen gibt Empfehlungen für bildungspolitische Maßnahmen auf regionaler, nationaler und globaler Ebene, s. hierzu auch Hefner, S.209.
19 Den vollständigen Titel der Empfehlung lautet: »Empfehlung Nr. 77 an die Erziehungsinstitute über den Kampf gegen den Alphabetismus: Politische Maßnahmen, Strategien und Aktionsprogramm für die 90er Jahre«.
3.2 Ausgewählte Studien und Institutionen


3.2.1 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung


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

3.2.2 UNESCO Institut für Pädagogik (UIP)

3.2.3 Bundesarbeitsgemeinschaft / Bundesverband Alphabetisierung


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

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

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

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


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


---

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

23 Der Reader ist inzwischen unter folgendem Titel veröffentlicht: Döbert, Marion; Hubertus, Peter. Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster 2000.
3.2.4 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)


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

3.2.5 OECD: Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft


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

Die drei Literalitätsskalen wurden jeweils in fünf empirisch bestimmte Literalitätstufen eingeteilt, wobei Stufe eins das niedrigste und Stufe 5 das höchste Niveau repräsentiert.22 Danach ergeben sich z.B. beim Umgang mit Texten folgende Ergebnisse als Prozentsatz der Erwachsenen, die die jeweilige Stufe erreichen: (vgl. Kirsch, S.38-44)

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Stufe 1</th>
<th>Stufe 2</th>
<th>Stufe 3</th>
<th>Stufe 4</th>
<th>Stufe 5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kanada</td>
<td>16.6</td>
<td>25.6</td>
<td>35.1</td>
<td>20.0</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutschland</td>
<td>14.4</td>
<td>34.2</td>
<td>38.0</td>
<td>12.3</td>
<td>1.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Niederlande</td>
<td>10.5</td>
<td>30.1</td>
<td>44.1</td>
<td>14.6</td>
<td>0.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Polen</td>
<td>42.6</td>
<td>34.5</td>
<td>19.8</td>
<td>2.9</td>
<td>0.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Schweden</td>
<td>7.5</td>
<td>20.3</td>
<td>39.7</td>
<td>26.1</td>
<td>6.4</td>
</tr>
<tr>
<td>Schweiz (fr.)</td>
<td>17.6</td>
<td>33.7</td>
<td>38.6</td>
<td>9.5</td>
<td>0.5</td>
</tr>
<tr>
<td>Schweiz (d.)</td>
<td>19.3</td>
<td>35.7</td>
<td>36.1</td>
<td>8.7</td>
<td>0.3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ver. Staaten</td>
<td>20.7</td>
<td>25.9</td>
<td>32.4</td>
<td>17.3</td>
<td>3.8</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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


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

3.3 Zusammenfassung


4. Alphabetisierung und Erwachsenenbildung


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

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

4.1 Charakteristika

4.1.1 Bestimmung und Verständnis der Zielgruppe

Die Definition der Zielgruppe bestimmt die inhaltliche Ausgestaltung, Methode und Organisationsform der jeweiligen Maßnahmen. Der gemeinsame Nenner unterschiedlicher Vorstellungen von der Zielgruppe ist der, daß aus Analphabeten Alphabeten bzw. aus illiteraten Personen literate Personen werden sollen. Es werden u.a. folgende Zielgruppen für Alphabetisierungsmaßnahmen genannt:

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

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


Die Auseinandersetzung um derartige Annahmen über cognitive Auswirkungen der Lese- und Schreibfähigkeit wird im Kapitel 5 (Theorien zu Literarität und Perspektiven für die Praxis) aufgenommen.

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

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


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

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

Aussagen über die Ursachen der Verteilung werden in der Analyse nicht gemacht. Es wird lediglich ausgeführt, daß der geringere Anteil der Frauen in den Kursen für Ausländer in den neuen Ländern im Gegensatz zu den Kursen für Ausländer in den alten Ländern vermutlich auf die nationale und soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden zurückzuführen sei. Aussagen zu Erwerbstätigen- und Sozialgruppen werden aufgrund Angaben von insgesamt 113 Einrichtungen gemacht:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Berufsgruppe</th>
<th>Alte Länder (N=87)</th>
<th>Neue Länder (N=26)</th>
<th>Insgesamt (N=113)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ungel. Industriearbeiter</td>
<td>26.4</td>
<td>19.2</td>
<td>24.8</td>
</tr>
<tr>
<td>Ungel. Landarbeiter</td>
<td>4.3</td>
<td>0.3</td>
<td>1.4</td>
</tr>
<tr>
<td>Teilzeit</td>
<td>5.2</td>
<td>13.7</td>
<td>5.6</td>
</tr>
<tr>
<td>Facharbeiter</td>
<td>7.6</td>
<td>1.5</td>
<td>5.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Hausfrau</td>
<td>16.6</td>
<td>2.9</td>
<td>13.4</td>
</tr>
<tr>
<td>Arbeitslose</td>
<td>19.9</td>
<td>20.1</td>
<td>20.0</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige</td>
<td>22.6</td>
<td>42.2</td>
<td>27.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Insgesamt</td>
<td>100.0</td>
<td>100.0</td>
<td>100.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


4.1.2 Anbieter von Alphabetisierungsmassnahmen


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

4.1.3 Zur Situation von Analphabeten


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

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

4.1.4 Motive der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen

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

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

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

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

4.2.1 Öffentlichkeitsarbeit

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


4.2.2 Motive für die Alphabetisierungsarbeit


4.3 Alphabetisierung oder Grundbildung?


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

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

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

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


34 Weitere Qualifikationen, wie z.B. Teamarbeit und andere Kommunikationsfähigkeiten wurden zwar auch als bedeutsam eingestuft, konnten aber mit den verfügbaren Instrumenten in der Studie nicht gemessen werden.
35 Die OECD-Studie verwendet die Begriffe Grundqualifikation und Literalität synonym (vgl. OECD, S.16).
36 Mind-map s. Anhang.

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

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

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

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

5. Theorien zu Literalität und Perspektiven für die Praxis


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

38 Es sei hierzu nochmal auf den Aufsatz von Iris Füllenbach hingewiesen, in dem sie Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten als behindert in Bezug auf das Fehlen kognitiver Zusammenhänge ausweist, s. Kapitel 4.1.1 (Bestimmung und Verständnis der Zielgruppe).
sich auf Literalitäten konzentrieren – d.h. auf die sozialen Praxen und Konzepte von Lesen und Schreiben (vgl. Street 1993, S.1). Die Bezeichnung von theoretischen Grundannahmen und Konzepten wird als Anlaß genommen, in folgenden Unterkapiteln unter Bezugsnahme auf die Arbeiten von Brian Street zunächst zwei polare Modelle zum Sachverhalt Literalität zu bearbeiten, um im Anschluß daran Anstöße für die Alphabetisierungsarbeit zu geben.

5.1 Wissenschaftliche Bearbeitung der Frage, was unter Literalität verstanden wird


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

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


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


5.1.1 Das autonome Modell: Literalität als Technik

Brian Street spricht sich gegen das so von ihm betitelte »autonome Modell« aus, das für Literalität als Technik steht. Street’s Position wird anschaulich, wenn er die Darstellung von Literalität anlässlich des International Literacy Year (1990) kritisiert. Die Rhetorik intendiere die öffentliche Aufmerksamkeit auf Literalität zu ziehen, um so finanzielle und organisatorische Ressourcen einzufordern. Dazu würden viele Stereotypen des von Street so bezeichneten »autonomen Modells« reproduziert: „in particular, that ‘illiterates’ were lacking in cognitive skills, living in ‘darkness’ and ‘backward and that the acquisition of literacy would (in itself, ‘automatically’) lead to major ‘improvements’ in terms of social and cognitive skills and ‘development’“ (Street 1995, S.13). Wenn damit auch kurzfristig eine schockierende Wirkung auf die Öffentlichkeit und die Politik ausgeübt werden könne, schadet diese Argumentation langfristig dem Arbeitsbereich. Zum einen, da die betroffenen Erwachsenen damit emobiert werden und zum anderen verleitet sie zu falschen Erwartungen der Betroffenen und der Gesellschaft bezüglich der Folge von Alphabetisierungsmaßnahmen (vgl. Street 1995, S.14).


39 Greenfield argumentiert in einem 1972 veröffentlichten Aufsatz: “Speakers of an oral language rely more on context for the communication of their verbal messages. This appears to be the main difference in language use, a difference which has important educational correlates as well as implications for cognitive processes. In fact, my hypothesis is that context-dependent speech is tied up with context-dependent thought, which in turn is the opposite of abstract thought.” (Greenfield 1975, S.169).


5.1.2 Das ideologische Modell: Literarität als soziale Praxis


---

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

64 Street spricht hier die Kinder an, es kann wohl davon ausgegangen werden, daß diese Feststellung nicht nur auf Kinder sondern auch auf Erwachsene anzuwenden ist.
daß das gesprochene Tuvalisch nicht notwendig einen höheren Grad an Verwirklichung aufweist und dabei nicht weniger komplex und kontextabhängig als das geschriebene Tuvalisch ist (vgl. Street 1995, S.7).

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

5.1.3 Zusammenfassung


46 Siehe z.B. Veröffentlichungen vom DIF, UNESCO in der Definition zum funktionalen Alphabetismus oder das Institut der deutschen Wirtschaft mit seinen Empfehlungen für Schulen und Betriebe, ausgeführt in DIE 2000, Huck, S.11, 34.
5.2. Folgerungen und Ansätze im internationalen Kontext

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

5.2.1 Der Ansatz der »Local Literacies«

Barton und Hamilton führen in den neunziger Jahren eine Studie über den alltäglichen Einsatz von Lesen und Schreiben durch, wobei grundsätzlich davon ausgegangen wird, daß Literatur sozial verortet ist.48 Die Autoren wählten dazu exemplarisch die englische Gemeinde Lancaster aus. Hier sollte anhand von Interviews, Beobachtungen und Dokumenten untersucht werden, wie die Bewohner im alltäglichen Leben von Literatur Gebrauch machen: „...a study of what people do with literacy“ (Barton/Hamilton, S.3). Diese Praxen sind nicht als beobachtbare Verhalten zu betrachten, vielmehr sind dabei Werte, Einstellungen, Gefühle und soziale Beziehungen maßgeblich zu berücksichtigen.49 Literatur wird als Praxis verstanden, die im Raum zwischen Denken und Text angesiedelt ist. Untersucht wird die Literatur zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort, wobei der Kommunikation eine wesentliche Rolle zukommt und Lesen und Schreiben nicht als singuläre Fähigkeiten, sondern als komplexe menschliche Aktivitäten in komplexen menschlichen Beziehungen betrachtet werden.50 Literatur wird als untrennbar von den jeweiligen Individuen und dem Ort begriffen. Schon der Titel »Local Literacies« vermittelt den Eindruck von Örtlichkeit, sei es die Gemeinschaft, das Zuhause - eine Aufforderung an die Leser, sich selbst über die eigenen lokalen Literalitäten zu vergewissern (vgl. Bloome). Der Verweis auf Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmtheit von Literatur führt hierbei auf die Möglichkeit von verschiedenen Perspektiven hin. Zur Veranschaulichung sind einfache Beispiele aus dem täglichen Leben hilfreich: „What's on this bulletin board is our use of literacy to make our world. Even if we do not have absolute control of how we define ourselves through literacy at home or in our communities, we have a sense of at least enough control to feel efficacious.“ Stehen hier selbstbestimmte Gestaltung und Umgang mit Literatur im Vordergrund, wird für andere Bereiche die vordergründige Fremdbestimmung sichtbar: „In these spheres - business, government, work - we rarely get the chance to use literacy to define ourselves or our world. It is other's uses of literacy to define us and place us in their world, and we are often complicit in this agenda, sometimes even aggressively so“ (Bloome, Foreword). Lesen und Schreiben als Teil des sozialen und kulturellen Lebens der Individuen - die Studie »Local Literacies« steht in der Tradition ethnographischer Studien, konkret dem Set kultureller Praktiken in Verbindung mit Literatur und der lebensgeschichtlichen Forschung. Damit wird eine spezielle Sichtweise von Literatur aufgezeigt: „Rather than understand literacy in terms of a knowledge base built up by isolated studies over years and aggregated from all over the globe, coercing people and places and what they do with written language into unifying theories and overarching laws of social science, literacy needs to be understood locally and historically (both in terms of the history of individuals and in terms of the histories of the places and the social relationships in which they find themselves)“ (Bloome, Foreword). Bezüglich des lebensgeschichtlichen Aspekts von Literatur wird darauf hingewiesen, daß Individuen ihr Leben durch die Anwendung von Literatur verändern und andererseits Literatur das Leben der Individuen verändert und die Menschen sich in der zeitgenössischen Welt verändernden Literalitäten gegenübersehen. Die veränderten Literalitäten werden sowohl durch informelles Lernen und Sinskription als auch durch formale Schulungen erworben. Dieses Lernen findet in einem bestimmten sozialen Kontext statt und als Teil dieses Lernens werden soziale Prozesse internalisiert. Es wird davon ausgegangen, daß das individuelle Verständnis von Literatur ein entscheidender Aspekt des Lernens ist und diese »Theorie« das Handeln der Individuen leitet. An diesem Punkt wird ein wesentlicher Schnittpunkt von Literalitäten und Bildung verortet (vgl. Barton/Hamilton, S.12f.).

Die Autoren verfolgen drei Ziele mit ihrer Studie:

1) Vorlage einer detaillierten, spezifischen Beschreibung von literalen Praxen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort.
2) Beitrag zum theoretischen Verständnis von Literalität insofern, als daß Literalität in einem umfassenderen Verständnis sozialer Praxen und der Sinngebung für die Individuen durch die täglichen Praxen gesehen wird.

3) Das finale Ziel ist das Angebot eines alternativen, öffentlichen Diskurses zu den gegensätzlichen politischen Diskursen, wobei die Rolle von Literalität als kommunale Ressource für die Lebensqualität in der Gemeinde im Vordergrund steht (vgl. Barton/Hamilton, Preface)


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

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


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

5.2.2 ABE: Professionalisierung nach niederländischem Modell

In den Niederlanden entwickelte sich die Alphabetisierungsarbeit in den letzten 25
Bereich des »zweite Chance-Unterrichts« in Form von Prinzipien der
Alphabetisierung und Grundbildung gesetzlich verankert. Hierin wurden wesentliche
Erfahrungen der bisherigen Alphabetisierungsarbeit berücksichtigt; Erfahrungsleute
und vordergründige Lernprozesse wurden als bedeutsam herausgestellt. d.h. das
besonderer Wert auf methodisch-didaktische Aspekte gelegt wird. Mit Inkrafttreten
Gesetzes gilt es Wege für eine qualitativ hochwertige Ausbildung der Kursleiter
durchfinden. Einige versuchten durchgeführte Ausbildungsgänge folgte 1991 die
Etablierung einer zweijährigen Hochschulausbildung »Basizeducatie« für
Erwachsenenbildung. Dieses Aufbaustudium schließt sich einem allgemeinen
Hochschulstudium an. Vermittelt wird Wissen über die Didaktik des Lernens
Erwachsenen und die Fächer der Grundbildung: Niederländisch als Muttersprache;
Niederländisch als Fremdsprache; Recht; soziale Kenntnisse und Fähigkeiten;
Beruf- und Gesellschaftsorientierung. Die Fächer entsprechen der Zielsetzung der
Alphabetisierungsarbeit: Neben Lesen und Schreiben soll auch persönliches und
soziales Lernen angeregt werden, z.B. die Veränderung des oft sehr negativen
Selbstbildes der Teilnehmer. Weitere Studieninhalte sind Gesetze, Regelungen und
Finanzierungsmodelle.

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

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

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

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

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

5.2.3 Grundbildung in Flandern: »Geletteredheid« statt Analphabetismus


Das »Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie« (VOCB) definiert zwei Funktionen von Grundbildung: »Firstly, the education and training programmes are designed to suit the specific learning needs of the students and meet specific objectives: to teach and improve basic competencies, which are vital to be able to function in personal, social and professional situations. Secondly, adult basic education acts as a stepping stone towards other training or educational initiatives« (VOCB)


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

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

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


58 Als Projektnamen werden vom VOCB angeführt: Quality and selfevaluation; course development, objectives and levels for Dutch as a Second Language; course development for social knowledge and skills; adult basic education and professional training; basic numeracy.
Das Kursangebot der Grundbildung setzt sich aus fünf Unterrichtsbereichen zusammen:

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

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


6. Schlußbetrachtung


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


8. Literatur
Barton, David; Hamilton, Mary: Local Literacies. Reading and writing in one community. London 1998.
Bundesverband Alphabetisierung e.V. http://www.alphabetisierung.de, 02.04.00, 25.04.00.


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


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


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


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


UNESCO: http://unescostat.unesco.org/statsen/st...yearbook/tables/Table_II_S_1_Re
gion., 03.05.00.

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