

Editorial

Das vorliegende P&G-Themenheft zur *Alphabetisierung* entstand in Kooperation der HerausgeberInnen mit einem feldkompetenten Kollegen, *Michael Lasthaus*, der das Thema als Gastherausgeber inhaltlich und editorisch vor- und aufbereitet hat.

Auf Seiten der P&G-Redaktion stand das Thema *Analphabetismus/Illiteralität* bzw. *Alphabetisierung* auf der Agenda jener Themen, die abzuarbeiten – und zu revalidieren – ein psychologie- und gesellschaftskritisches Anliegen war, dies auch, weil es eine Angelegenheit der pädagogischen und klinischen Psychologie, der Lehr-Lern-Forschung, der Sozial- und politischen Psychologie hätte sein müssen – eben weil es das fraglos genuin ist. Doch nicht nur dieses fachliche Manko lässt Analphabetismus zum (fast) vergessenen Gegenstand und Alphabetisierung zum *no go* elitärer, effizienzbasierter Mainstream-Wissenschaften werden, sondern gerade die Betroffenen erleben Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung und alltäglicher Miss- oder Verachtung. In seiner klassischen Arbeit über Stigmatisierungsprozesse und Techniken der Bewältigung beschädigter Identität unterstrich Goffman einst, eine Persönlichkeitseigenschaft wie Analphabetismus stelle als Attribut ein Stigma mit diskreditierenden Auswirkungen dar. Von den Konsequenzen her mehr als nur eine Unzulänglichkeit, eher schon eine Art Handicap, bestimmt dieses Merkmal subjektivierende, gesellschaftlich konstituierende Identität, bestimmt spezifische Diskrepanzen zwischen virtueller und aktueller sozialer Identität. Insofern betrifft das Themenspektrum mehr als nur einen tagespolitisch wohlfeil zu beklagenden ›Bildungsnotstand‹: Es erfasst konkrete Menschen als diskreditierte Personen in einer sie nicht akzeptierenden Welt, in einem besonderen sozialen und medialen Verhältnis von Individuum und Mediengesellschaft.

Auf Seiten des Gastherausgebers, der sich seit über zwei Jahrzehnten für das Thema engagiert, wurde die Einladung zu einer programmati-

schen Konzipierung des Problemheftes *Alphabetisierung* zunächst etwas zögernd, dann aber ebenso gerne wie entschlossen aufgegriffen, mit den AutorenInnen dieses Heftes vordiskutiert und kontinuierlich weiterbewegt. Denn: Das Problem des Analphabetismus ist in Deutschland, anders als in manchen unserer Nachbarländer, lange Zeit nicht im öffentlichen Bewusstsein präsent gewesen. Mit den im Februar 2011 veröffentlichten Ergebnissen des Forschungsprojekts *leo. Level-One Studie* an der Universität Hamburg zur Untersuchung des Grades der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung hat sich das geändert: Erstmals liegen nationale, belastbare und differenzierte Daten zur Literalität im *Level-One-Bereich* – im untersten Kompetenzniveau des Lesens und Schreibens – vor. Die Zahlen sind erschreckend: 7,5 Millionen deutschsprachige Erwachsene sind funktionale Analphabeten, ihre schriftsprachlichen Kompetenzen reichen nicht aus, einfache Texte zu verstehen und zu verschriftlichen, ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Alltagsleben und an der Arbeitswelt sind massiv eingeschränkt. Endlich aber scheint das Problem als anzugehende Aufgabe in der föderalen Bildungspolitik angekommen zu sein, denn im Juni 2011 beschloss die Kultusministerkonferenz einen *Nationalen Pakt für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland*. Vielleicht etwas abseits des üblichen P&G-Themenkanons befindet sich das vorliegende Heft *Alphabetisierung* somit inmitten einer aktuellen sozialpolitischen Debatte.

Für den Grundlagenartikel dieser Ausgabe konnte *Marion Döbert*, seit Jahrzehnten eine der zentralen Personen der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland, gewonnen werden. In überzeugender Weise und an passender Stelle mit durchaus kritischem Unterton erläutert sie die unterschiedlichen Facetten des Phänomens *Analphabetismus* – sie beleuchtet den Umgang gesellschaftlicher Gruppen mit Analphabeten, zeichnet Entwicklungen nach, zeigt Tendenzen auf und fordert einen Konsens verantwortlicher Handelnder. Ihr Credo formuliert sie ebenso einfach wie radikal: *Auch in Deutschland muss jeder Mensch in jedem Lebensalter das Recht und die Möglichkeit haben, lesen und schreiben zu lernen!*

Cordula Löffler wirbt in ihrem Beitrag eindrücklich für ein Fortschreiten der Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grund-

bildungsarbeit in Deutschland. Präzise arbeitet sie Diskrepanzen und Defizite sowohl in den gegenwärtigen Praxiskonzepten als auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden heraus. Auch sie stellt – hier zu den Implikationen einer sicherzustellenden Grundbildung – entsprechende gesellschaftspolitische Forderungen.

Im Folgebeitrag fokussiert *Sven Nickel* die zentrale Stellung der *home literacy* unter dem Blickwinkel der Lebenswelterfahrungen illiteraler Erwachsener. Als kritische Aspekte benennt er eine entsprechende interdisziplinäre Theoriebildung, eine Fokussierung der ökonomischen Folgen ungenutzter Potenziale für die individuelle Entwicklung des Einzelnen, eine Reflektion von Literalitätskampagnen, die – in real existierende Machtstrukturen eingebettete – Gefahren der ›Kolonialisierung‹ von Familien in sich bergen, eine problematische Verstärkung genderspezifischer Stereotype durch *family literacy*-Programme, ein Wissensdefizit bzgl. der Effektivität generationenübergreifender Lernformate sowie eine familienkulturelle Vielfalt und Differenz literaler Praktiken.

Michael Lasthaus schreibt über Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit unter den besonderen Voraussetzungen des Maßregelvollzuges. Ihm geht es zunächst darum, die Relevanz dieser Arbeit mit psychisch kranken Rechtsbrechern in dieser besonderen, geschlossenen Institution darzustellen. Neben methodischen und didaktischen Ansätzen expliziert er die für einen Gesamterfolg der Behandlung unbedingte Notwendigkeit der Berufsgruppen übergreifenden Zusammenarbeit. Am konkreten Fallbeispiel lässt sich der wirksame Zusammenhang pädagogischer und therapeutischer Arbeit passend nachvollziehen.

Mit der unspektakulären Nachfrage *Systemische Alphabetisierung?* lädt *Ute Jaehn-Niesert* dazu ein, das Problem aus einer Systemperspektive zu betrachten, dabei nicht nur lerngeschichtliche Systeme von *Index-Person : Symptom : Herkunftsfamilie*, sondern eben auch von *Analphabet/Lerner : Kursleiter : Berater* und für die Professionellen deren Integration in das System *Kurs* bzw. das System *Beratung* und das System *Team* im Auge. Dass die Analphabetismus determinierenden Faktoren biografisch einmal funktional waren, nunmehr dysfunktionale Relikte

der eigenen Geschichte mit aktuell höchst mystifizierender Wirksamkeit darstellen, skizziert die Autorin anschaulich anhand zweier Fallbeispiele.

Im Appendix enthält das Themenheft zusätzlich einen Beitrag als Mitteilung zu einem speziellen Projekt: *Bettina Lübs*, *Martin Ragg* und *Christian Fiebig* waren das Apoll-Team, welches die Urfassung des heutigen Lernportals *www.ich-will-lernen.de* entwickelt hat. Sie haben mit der Projektaufgabe, in einem technischen und literalen Medium ein funktionierendes Lernangebot für illiterale Menschen zu kreieren, so etwas wie die Quadratur des Kreises bewältigt. Sie zeichnen nach, wie sie ihr ungewöhnliches Vorhaben angegangen sind und welche zusätzlichen Aufgabenstellungen sich auf dem Weg ergaben. Eine gewisse Techniklosigkeit dieses Beitrages liegt in der Natur der Sache. Geschaffen haben sie und ihre Nachfolger eine national wie international viel beachtete und vielfach ausgezeichnete Lernplattform, die bis heute weit mehr als 300.000 Interessenten gefunden hat.

Zum Schluss finden Leser, die sich weiter mit dieser Thematik beschäftigen, Klientel beraten oder Kontakte herstellen möchten, am Ende des Heftes – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine Auflistung wichtiger Institutionen und Adressen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland.

Die Abbildungen dieser Ausgabe beschaffte Ulrich Kobbé.

Michael Lasthaus (Gastherausgeber) & Ulrich Kobbé

► In eigener Sache

AbonentInnen wird bei Erhalt dieser Ausgabe aufgefallen sein, dass es sich um ein drittes Einzelheft im Jahr 2011 handelt, obschon es langjährige P&G-Tradition ist, pro Jahr zwei Einzel- und ein Doppelheft herauszugeben. Im laufenden Jahr hat sich dies mit der inhaltlichen Programmplanung redaktionell nicht umsetzen lassen. Wir haben uns daher entschieden, in diesem Jahrgang vier Einzelhefte – mit umfänglicher Jahresseitenzahl als gewohnt – herauszugeben.

Marion Döbert

Alphabetisierung in Deutschland

Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei
Erwachsenen

Der Beitrag schlägt den Bogen von den Anfängen der Alphabetisierung für Erwachsene bis zu den aktuellsten Entwicklungen in der Gegenwart. Dabei werden Ursachen, Größenordnung und Lebenswelt der Bezugsgruppe genauso beschrieben wie bildungspolitische und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Herausforderungen. Einer kritischen Einschätzung folgen Empfehlungen für die Entwicklung einer literacy-Strategie, die in Deutschland längst überfällig ist.

Schlüsselbegriffe: funktionaler Analphabetismus, neue Forschungsergebnisse, Ursachen von funktionalem Analphabetismus, Akteure und Organisationen

Hintergründe

Bis zu den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts war Analphabetismus bei deutschsprachigen Erwachsenen kein Thema. Es gab ausreichend Arbeitsplätze für ungelernte Arbeiter/innen und genügend Aushilfstätigkeiten, bei denen Lesen und Schreiben nicht oder nur in geringem Maße nötig waren. Dies änderte sich durch die Einführung neuer Technologien. Arbeitsplätze mit Routinetätigkeiten wurden zunehmend wegrationalisiert. Besonders die Menschen, die nur unzulänglich lesen und schreiben konnten, fielen zunehmend mehr aus dem Arbeitsmarkt heraus: Sie konnten nicht umgeschult werden; sie konnten nicht an Maschinen angelernt werden, die mit Schriftdisplays oder schriftlichen Arbeitsanweisungen versehen waren; sie konnten nicht an Bildungsmaßnahmen teilnehmen, um sich (weiter) zu qualifizieren. Nach der Wende traten die im Westen eher allmählich verlaufenen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt im Osten stark beschleunigt ein, sodass funktionaler Analphabetismus plötzlich auch in den neuen Bundesländern in Erscheinung trat. Die Betroffenen wandten sich vermehrt an die Volkshochschulen, die bis

heute Hauptanbieter von Alphabetisierungskursen für Erwachsene sind. In den folgenden Ausführungen wird Bezug genommen auf Erwachsene deutscher Muttersprache. Sprach- und Alphabetisierungskonzepte für Menschen mit Migrationshintergrund unterliegen anderen Bedingungen.¹

Definitionen

Primärer oder auch natürlicher Analphabetismus ist typisch für Länder mit fehlendem oder nur gering ausgebautem Schulsystem und fehlender Schulpflicht. Kein Schulbesuch bedeutet in der Regel auch keine Alphabetisierung. Von funktionalem Analphabetismus spricht man dagegen, wenn (junge) Erwachsene *nicht* in der Lage sind, trotz absolvierter Schulpflicht Schriftsprache für sich und andere den Mindestanforderungen entsprechend nutzen zu können. Qualität und Niveau der schriftsprachlichen Anforderungen verändern sich im historischen Kontext. Damit können auch früher erworbene Kompetenzen und Fertigkeiten auf einmal nicht mehr ausreichend sein. Zur Bezugsgruppe funktionaler Analphabeten können auch diejenigen gerechnet werden, die zwar in der Schule grundlegende Lese- Schreibkompetenz erworben haben, diese aber nicht im Sinne von lebenslangem Lernen trainieren und an neue Anforderungen adaptieren konnten. Wenn schulisch erworbene Schriftsprachkompetenzen durch mangelnde Übung wieder verloren gehen (*Use it or lose it!*), spricht man von sekundärem Analphabetismus.

Die erste bundesweite Tagung zum Thema *Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen – eine Herausforderung für Weiterbildung und Forschung* fand im Herbst 1980 in Bremen statt. Der Pädagoge Frank Drecoll schlug damals folgende – stark an die damalige UNESCO-Sichtweise angelehnte – Definition vor:

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 (1981, S. 31).

Mit dieser Definition wurde bereits deutlich, dass funktionaler Analphabetismus in einem engen Verhältnis zu gesellschaftlichen Anforderungen und gesellschaftlichen Sanktionen steht und dass es um die Beherrschung eines als selbstverständlich vorausgesetzten Mindestlevels von Schriftsprachkompetenz in verschiedenen Anforderungskontexten geht. Seit 1994 wurde vielfach folgende Definition verwendet:

Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen (Döbert, 1997, S. 118).

Damit wurde zum Ausdruck gebracht, dass nicht nur diejenigen als funktionale Analphabeten gelten, die *gar nicht* lesen und schreiben können. Vielmehr zeigt sich ein breit gefächertes Spektrum von verschiedenen schriftsprachlichen Kompetenzen² bei Lerner/innen in Alphabetisierungskursen. Allen gemeinsam aber ist, dass sie aufgrund der unzureichenden Kompetenzen schriftsprachliche Anforderungssituationen im Arbeitsleben und im Alltag vermeiden und damit von zahlreichen Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen sind. Zugleich wird in der Definition darauf hingewiesen, dass schriftsprachliche Anforderungen nicht statisch sind, sondern einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Döbert und Hubertus beschreiben, dass sich funktionaler Analphabetismus in einem Wechselspiel von Anforderungen und nicht akzeptablen Fähigkeiten definiert:

Wenn sich die Anforderungen in Bezug auf die Schriftsprachbeherrschung innerhalb weniger Jahre erhöhen, kann es passieren, dass jemand zu Beginn seiner Berufstätigkeit zwar noch über ausreichende Fähigkeiten verfügt, die schriftsprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt zu bewältigen. Aber schließlich reichen die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr aus. Der gesellschaftliche Wandel wird so zu einer Ursache von funktionalem Analphabetismus (2000, S. 22).

Dies zeigt sich auch ganz pragmatisch in der Äußerung einer Reinigungskraft aus einem Alphabetisierungskurs: »Früher musste ich immer nur putzen. Heute muss ich alles aufschreiben, was ich putze«. Mit dem Einzug von Qualitätsmanagementsystemen und digitalen Medien in fast alle Arbeitsbereiche sind Arbeitsprozesse fast immer begleitet von schriftlichen Anweisungen und schriftlicher Dokumentation. Ausgeschlossen ist, wer nicht mit dem entsprechenden Kompetenzlevel agieren kann. In der Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage zum Stand der Alphabetisierungsforschung und -förderung in Deutschland wird 2010 die Definition der Bundesregierung benannt, die alle vorgenannten Aspekte erneut umfasst:

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen (Deutscher Bundestag, 2010, S. 2).

In der Antwort der Bundesregierung erfolgt zusätzlich eine Abgrenzung der Personen, die *nicht* zum Personenkreis der funktionalen Analphabeten gehören: Menschen, die noch der Schulpflicht unterliegen; in ihrem Herkunftsland literalisierte Erwachsene mit Migrationsstatus, die zwar die Schriftsprache des Aufenthaltslandes nicht ausreichend beherrschen, aber trotzdem an der Gesellschaft teilhaben können; Erwachsene, die wegen körperlicher oder organischer Handicaps sich keine schriftsprachlichen Kompetenzen aneignen können (vgl. ebd.).

Größenordnung

Über die Größenordnung funktionalen Analphabetismus wurde viele Jahre in Deutschland diskutiert³. Bildungspolitik und Lobbyisten konnten sich schließlich auf die Schätzzahl des Bundesverbandes Alphabetisie-

rung und Grundbildung e.V. von vier Millionen funktionalen Analphabeten einigen, die jedoch keine empirisch belastbare Zahl darstellt. Vergleichbare europäische Länder haben die Zahlen aus der internationalen OECD-Studie *Adult Literacy Survey* (IALS) von 1995 als Kennziffern für funktionalen Analphabetismus im jeweiligen Land interpretiert. 14,4% der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland erreichten in dieser Studie nur den untersten Kompetenzlevel (von fünf Levels) im Lesen bzw. im Umgang mit schriftlichen Informationen (vgl. S. 38). Im Februar 2011 wird diese Zahl nahezu bestätigt: Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, legt mit ihrer Studie zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus, der *Level-one-Studie* (*leo*)⁴, präzise Zahlen vor, die am 28. Februar 2011 von Bundesbildungsministerin Annette Schavan differenziert nach Kompetenzniveaus der Untersuchungspopulation vorgestellt wurden. Die *Leo-Studie* ergab folgende aktuelle Größenordnungen (vgl. Grotlüschen & Riekman, 2011, S. 4):

- Wortebene/Unterschreiten der Satzebene: Menschen, die einzelne Wörter lesend verstehen oder schreiben können, nicht jedoch ganze Sätze: 2,3 Millionen Analphabeten entsprechend 4,5% der erwerbstätigen Bevölkerung.
- Satzebene/Unterschreiten der Textebene: Menschen, die einzelne Sätze lesen oder schreiben können, nicht aber kürzere Texte wie z. B. eine Arbeitsanweisung: 7,5 Millionen funktionale Analphabeten entsprechend 14,5% der erwerbstätigen Deutschen (hierin sind die vorgenannten 4,5% enthalten, die die Satzebene unterschreiten).
- Unterschreiten der Rechtschreibebene auf Grundschulniveau: Menschen, die auch bei gebräuchlichen Wörtern fehlerhaft schreiben: 13,3 Millionen entsprechend 25,9% der erwerbstätigen Bevölkerung.

Damit sind 20,8 Millionen Menschen in Deutschland – also 40,4% der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung im Alter von 18-64 Jahren – nicht in der Lage, den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen entsprechend mit Schriftsprache umzugehen. Diese Gruppe (Funktionaler Analphabetismus und Fehlerhaftes Schreiben zusammen genommen) setzt sich nach Erwerbsstatus folgendermaßen zusammen:

Von der erwerbstätigen Bevölkerung sind 12,4% Funktionale Analphabet/inn/en. Unter den Arbeitslosen finden sich 31,9%. Unter den kleineren Bevölkerungsgruppen der Renter/innen unter 65 Jahren sowie der erwerbsunfähigen Personen sind wiederum hohe Anteile von Funktionalem Analphabetismus betroffen (26,6% und 19%) (Grotlüschen & Riekmann, 2011, S. 10).

Ursachen

Eine der Hauptursachen für funktionalen Analphabetismus ist das Aufwachsen in relativer Armut, meist verbunden mit einem nichtliteralen oder bildungsfernen Elternhaus und damit einhergehenden schlechteren Startbedingungen in der Schule. Individuelle Förderung nach dem Passungsprinzip müsste in der Schule frühzeitig einsetzen, denn das Scheitern im Lese-Schreiblernprozess erfolgt oft schon im ersten und zweiten Schuljahr und zieht sich durch die gesamte Schulzeit hindurch. Neue Einstiege in das Lesen- und Schreibenlernen gibt es auf den weiterführenden Schulen in der Regel nicht. Und wenn im Lebens- und Arbeitsumfeld nach der Schule keine Lernumgebungen mehr im Sinne von Lebenslangem Lernen vorhanden sind, gehen selbst erworbene Fertigkeiten wieder verloren. Scheitern im Bildungsprozess steht in Deutschland in einem engen Zusammenhang mit ökonomischer und sozialer Benachteiligung. In den nationalen Bildungsberichten von 2008 und 2010 wird immer wieder auf die sozialen Disparitäten hingewiesen, was Bildungs- und Arbeitschancen angeht.

Die Bundesregierung fasst die wesentlichen Ursachen für die verschiedenen Formen von Analphabetismus folgendermaßen zusammen:

unzulängliche pädagogisch-didaktische Angebote während der Schulzeit; schwierige Lebensumstände, die die Aneignung literaler Kompetenzen entscheidend behindert haben; psycho-organische Beeinträchtigungen; Verlust vorhandener Fertigkeiten infolge fehlender Praxis; Migrationshintergrund« (Deutscher Bundestag 2010, S. 3).

Lebenswelt von funktionalen Analphabeten

Unabhängig von den jeweiligen schriftsprachlichen Kompetenzleveln sind nahezu alle Betroffenen mit ähnlichen Problemen konfrontiert. Sie haben Angst vor schriftsprachlichen Anforderungssituationen, Angst vor Decouvrierung und damit verbundener sozialer Stigmatisierung, und sie fühlen sich abhängig z. B. von der eingeweihten Vertrauensperson. Durch ökonomische und soziale Mehrfachbelastungen unterliegen sie starkem Stress und leiden unter gesellschaftlicher Isolation. Es fehlen wichtige Ressourcen zur Selbstverwirklichung und Teilhabe am öffentlichen Leben. Insbesondere die Angst vor Stigmatisierung und sozialem Ausschluss führt zur Vermeidung von Schriftsprachsituationen. Diese erfolgt durch Täuschung (Ausreden wie: »Ich muss jetzt zum Bus, ich lese mir das zu Hause durch«) und Delegation (Übertragung der Lese- und Schreibaufgaben an eine Vertrauensperson). Ein geringer Grundbildungsgrad heißt, eher arbeitslos zu sein, eher im Niedriglohnsektor zu arbeiten, geringere Chancen auf Beförderung zu haben. Der Zusammenhang von Armut und geringem Literalitätsgrad wurde in internationalen Studien aufgezeigt⁵. Das Aufwachsen in relativer Armut und in einem nichtliteralen Umfeld begünstigt schlechtere Startbedingungen in der Schule, die Gefahr von Schulversagen, schlechtere Zugänge zum Arbeitsmarkt, Arbeitslosigkeit und negative Folgen für den Gesundheitsstatus, weil der Erwerb individueller Entscheidungs- und Handlungsressourcen stark eingeschränkt ist (vgl. Groot & Maassen van den Brink, 2006). Gesundheitliche und psychische Belastungen sind bei Menschen mit niedrigem Literalitätslevel signifikant häufiger anzutreffen als bei Personen mit höherem Schriftsprachniveau. Ein niedriger Sozialstatus und ein niedriger Literalitätslevel sind verbunden mit einem stärkeren Auftreten von psychischen Erkrankungen, Herz-Kreislaufkrankheiten, Bluthochdruck, erhöhtem Cholesterin, starkem Übergewicht, Diabetes Typ II, stärkerem Alkohol- und Tabakkonsum, Lungenkrebs, Bewegungsmangel u. a. Insbesondere auch Arbeitslosigkeit wirkt beeinträchtigend auf Gesundheit, Lebensqualität und zu erwartende Lebenszeit. Jugendliche und Erwachsene mit unzulänglicher Grundbildung im Lesen, Schreiben, Rechnen stehen leichter in

der Gefahr, juristisch ›abzurutschen‹. Ursachen dafür sind beispielsweise der Verzicht auf Versicherungen, um nichts Falsches zu unterschreiben; starke Verschuldung, weil Kaufverträge (wie z. B. Handyverträge) oder Nutzungsbedingungen (im Internet) nicht gelesen werden können oder weil andere dazu drängen, Kreditverträge zu unterschreiben; keine Reaktion auf Mahnschreiben, da sie nicht gelesen werden können; Verlust an wichtigen Papieren wie Rentenbescheide, Miet- oder Arbeitsverträge, Unterlagen über Schulbesuche u. a.; Verpassen von wichtigen Terminen, zu denen schriftlich eingeladen wurde wie z. B. zur ARGE; aggressives Verhalten in der Partnerschaft oder gegenüber den Kindern, weil die Geldsorgen und juristischen Probleme zu immer mehr Druck in den Beziehungen führen. Wenn die Mehrfachbelastungen zu groß werden, wenn der Verlust des Arbeitsplatzes oder der eingeweihten Vertrauensperson drohen, wenn also kritische Ereignisse sich zuspitzen, erst dann erfolgt in der Regel der Entschluss, in einen Lese-Schreibkurs für Erwachsene zu gehen. In der Kleinen Anfrage wird nach den Merkmalen von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen gefragt. Mit Bezug zu den Ergebnissen des vom BMBF geförderten Projekts *Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten*⁶ werden folgende Merkmale von Teilnehmenden deutschsprachiger Herkunft benannt:

Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug 43 Jahre [...] Unter den befragten Kursteilnehmenden war der jüngste 17 Jahre, der älteste 76 Jahre alt [...] 56 Prozent der befragten Lernenden waren Männer, 44 Prozent Frauen [...] Die Hälfte der befragten Kursteilnehmenden war erwerbstätig, vorwiegend in Bereichen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen. Der Anteil der Arbeitslosen [...] betrug 29 Prozent. Die Arbeitslosigkeit in dieser Gruppe war vorwiegend Langzeitarbeitslosigkeit (Deutscher Bundestag, 2010, S. 7).

Verbände und Akteure

Wenige Jahre nach Frank Drecolls und Ulrich Müllers Konferenzdokumentation (1981) und der Studie *Über Analphabetismus in der BRD* (1981) von Bettina Ehling et al. vom Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe wurde 1984 die *Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V.* gegründet. Praktiker hatten sich zusammengefunden, um Materialien zu entwickeln, sich auszutauschen, Fachliteratur herauszugeben und die vereinzelt arbeitenden Kursleiterinnen und Kursleiter mit Tipps und Know-how für das Bildungsneuland Alphabetisierung zu versorgen. 1985 gaben sie die erste Ausgabe des *ALFA-Rundbriefs* (des heutigen *ALFA-Forums*) heraus. Die erste und bis heute einzige Fachzeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung war damit entstanden. Die *Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V.* schloss sich 1997 mit der *Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung* (BAG) zusammen. Hieraus entwickelte sich der heutige *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.* (BVAG)⁷. Diese Nichtregierungsorganisation (NGO) bietet das bundesweite Notruftelefon für Analphabeten und ihre Angehörigen an, das ALFA-Telefon. Neben dem ALFA-Telefon hält der Verband einen Kursfinder vor, mit dem Kurssuchende und Multiplikatoren den Weg in das nächstgelegene Lernangebot finden. Der Verband führt Fortbildungen für Alphabetisierungspädagog/inn/en und Lehrer/innen durch, z. B. auch über die vom Verband jährlich ausgerichteten Fachtagungen, deren Ergebnisse er dokumentiert. Er produziert und vertreibt Unterrichtsmaterialien, ist Träger von Projekten, publiziert die Fachzeitschrift *ALFA-Forum*, hat zusammen mit der Werbeagentur Grey Düsseldorf die Werbekampagne *Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben!* sowie zahlreiche Sensibilisierungskampagnen konzipiert und realisiert. Er hat die Publikation *Ihr Kreuz ist die Schrift* (vgl. Döbert & Hubertus, 2000) herausgegeben, verfügt über ein umfangreiches Presse- und Literaturarchiv und dokumentiert die Alphabetisierung in Deutschland. Dies geschieht aktuell im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *Archiv und Dokumentationszentrum für Alphabetisierung und Grundbildung* (ADAG)⁸. Der Bundesverband hat zusammen mit der Deutschen UNESCO-Kom-

mission das Bündnis für Alphabetisierung zur Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003-2012) initiiert in der Hoffnung, dass es zu einem nationalen Aktionsplan Alphabetisierung/Grundbildung in Deutschland kommen würde. In dem Bündnis sind die seit vielen Jahren engagierten Verbände und Vertreter aus Kultur und Wirtschaft zusammengeschlossen (vgl. die Übersicht der Akteure am Ende des Heftes). Seit Dezember 2003 gibt es einen Bundesarbeitskreis *Alphabetisierung beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V.*, in dem Vertreter aller VHS-Landesverbände aktiv sind. Der Arbeitskreis will eine Lobby für ein flächendeckendes Alphabetisierungsangebot und eine Qualitätsverbesserung in der Alphabetisierung sein. Damit ist auch die Hoffnung verknüpft, dass Alphabetisierung und Grundbildung als sozial verpflichtete Angebote eine hohe Priorität in den Weiterbildungseinrichtungen und den Förderrichtlinien der Länder und Kommunen erhalten. Ebenfalls seit vielen Jahren engagiert ist das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen* (DIE), das aus der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes* (PAS) heraus entstanden ist (s. u.). Das Bundesbildungsministerium fördert kontinuierlich seit 1981 Projekte im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung⁹, in den letzten Jahren zunehmend fokussiert auf Forschungsprojekte. Das BMBF fördert seit 2007 den Förderschwerpunkt *Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*¹⁰. Von 2008-2009 wurden Vernetzung und Transfer der Projekte von der »alphabund«-Transferstelle beim *UNESCO Institute for Lifelong Learning* durchgeführt. Die Projekte werden seit 2010 vom Projektträger im *Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt* (PT-DLR) betreut. Aufgrund der föderalen Struktur (Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern; Bildung ist Ländersache) kann der Bund nur mit Projektförderung aktiv werden. Ein langjähriger Lobbyist und Anbieter von Alphabetisierungskursen außerhalb von Volkshochschulen ist u. a. der *Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe* in Berlin (vgl. Jaehn-Niesert in diesem Heft).

Alphabetisierungskurse

In Deutschland gibt es keine Verpflichtung auf der Ebene des Bundes, der Länder oder der Kommunen, Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse vorzuhalten wie z. B. per Dekret in den Niederlanden. Es gibt daher auch keine speziell für diesen Weiterbildungsbereich bereit gestellten Budgets. Hauptanbieter von Alphabetisierungskursen für Erwachsene in Deutschland sind seit dreißig Jahren bis heute die Volkshochschulen (vgl. die folgende Übersicht von Peter Hubertus).

Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen 2009*			
Bundesland	Bevölkerung in 1.000 (01/2010)	Anzahl der Kurse 2009	Kursdichte** 2009
Baden-Württemberg	10.743	246	22,9
Bayern	12.510	111	8,9
Berlin	3.442	330	95,9
Brandenburg	2.511	55	21,9
Bremen	662	50	75,5
Hamburg	1.775	82	46,2
Hessen	6.061	251	41,4
Mecklenburg- Vorpommern	1.650	45	27,3
Niedersachsen	7.936	548	69,1
Nordrhein-Westfalen	17.867	677	37,9
Rheinland-Pfalz	4.011	119	29,7
Saarland	1.022	30	29,4
Sachsen	4.166	125	30,0
Sachsen-Anhalt	2.354	166	70,5
Schleswig-Holstein	2.832	205	72,4
Thüringen	2.248	23	10,2
Deutschland	81.790	3063	37,4
* Volkshochschul-Statistik. Arbeitsjahr 2009. Kursveranstaltungen für besondere Adressatengruppen – Analphabet/inn/en. DIE – Arbeitsbereich Statistik, 06.01.2011. Die Angaben zu den Kursen in Bayern beruhen auf Angaben des Bayerischen VHS-Verbandes. Bevölkerungsdaten: Statistisches Bundesamt.			
** Diese Rubrik gibt an, wie viele Kurse pro 1 Mio. Einwohner angeboten werden.			

In Lese-/Schreib- und – teilweise auch – Rechenkursen werden Lernangebote in Kleingruppen vorgehalten, die in der Regel vier Unterrichtsstunden pro Woche umfassen. Volkshochschulen und ihre Dachverbände (Landesverbände und *Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.* auf Bundesebene) entwickeln darüber hinaus Unterrichtskonzepte und Unter-

richtsmaterialien, sensibilisieren durch Öffentlichkeitsarbeit und Multiplikatorentkontakte und realisieren innovative Projekte im Themenfeld ›Alphabetisierung und Grundbildung‹. In den 1980er- und in den Anfängen der 1990er-Jahre wurden vor allem an den großstädtischen Volkshochschulen neben den Lese-/Schreibkursen zusätzlich Grundbildungskurse etabliert: Rechen- und Computerkurse, Schreibwochenenden, Lernexkursionen, Ferienkurse, künstlerische Lernangebote, Kurse zur Orientierung in der Stadt u. a. Vielerorts gab es (ABM-)Maßnahmen für sozialpädagogische Betreuung und Teamteaching ab einer Gruppengröße über sechs Teilnehmern. Insbesondere durch die (damalige) *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes* und die Landesverbände gab es ein breites Spektrum an Fortbildungen und Materialien für die Unterrichtenden. In der Regel waren die Lese-/Schreibkurse kostenlos oder sie wurden mit einer rein symbolischen Teilnehmergebühr versehen. Darüber hinaus gab es arbeitsamtsgeförderte Grundbildungsmaßnahmen in Vollzeitform. 2011 gibt es viele dieser Angebote und positiven Rahmenbedingungen nicht mehr. Vor allem Grundbildungsangebote konnten aufgrund der im Laufe der nachfolgenden Jahre zurückgegangenen Landes- und kommunalen Haushaltsmittel nicht mehr aufrecht erhalten werden.

Im Laufe der Jahre wurde Alphabetisierung – vor allem im internationalen Kontext – zunehmend mehr in ein Gesamtkonzept von Grundbildung eingebettet. Unter dem Begriff *literacy* werden Kompetenzbereiche einerseits und Lernangebote/Unterrichtsfelder andererseits zusammengefasst und zwar in den Bereichen ›Lesen‹ und ›Schreiben‹, ›Rechnen‹, ›Umgang mit digitalen Medien‹ (Informations- und Kommunikationstechniken, IKT), ›basale Beherrschung einer Fremdsprache‹ und ›soziale Kenntnisse und Fertigkeiten‹. Die Umsetzung eines solch umfassenden Konzepts von *literacy* – wie z. B. in England, Belgien oder den Niederlanden – gibt es in Deutschland noch nicht bzw. vielerorts nicht mehr. Der Schwerpunkt in Deutschland

liegt im Praxisfeld selbst nach wie vor auf ›reinen‹ Alphabetisierungskursen. Weitere Lehr-/Lerninhalte der Grundbildung spielen

vor allem an Volkshochschulen immer noch eine nachrangige Rolle [...] Bei der dringend fälligen Curriculumentwicklung und Professionalisierung vor allem im Unterrichtsfeld ›Rechnen‹ liegt Deutschland etwa zehn Jahre hinter England zurück (Affeldt & Drecoll, 2009, S. 31).

Rückschritte oder Stillstände solcher Art sind jedoch nicht auf geringere fachliche Kompetenz oder fehlendes Engagement zurückzuführen, sondern auf einen in Deutschland später als in vielen Nachbarländern einsetzenden bildungspolitischen und öffentlichen Diskurs über unzureichende Schriftsprachkompetenzen in der Bevölkerung (s. u. Rezeption der Ergebnisse aus der OECD IALS-Studie), auf rückläufige Haushaltsbudgets, vor allem aber auch auf das Fehlen einer Nationalen *literacy*-Strategie und der entsprechenden Sicherung von Budgets für die Entwicklung und Umsetzung von Lerninfrastrukturen. Der in vergleichbaren europäischen Nachbarländern etablierte breit angelegte *literacy*-Ansatz wurde in der Online-Lernplattform *www.ich-will-lernen.de* rezipiert und umgesetzt (vgl. den Beitrag im Anhang in dieser Publikation). Dieses *Blended-Learning*-Konzept ermöglicht die Erweiterung der Lernzeiten und der Lerninhalte über den Lese-/Schreibkurs im engeren Sinne hinaus, sodass Grundbildungsangebote wenigstens auf diesem Wege in Volkshochschulen – und bei anderen Weiterbildungsanbietern – vorgehalten werden können. Verglichen mit der aktuellen Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ist die Bezugsgruppe mit unter 10.000 Lernenden in VHS-Kursen (vgl. Ernst et al., 2009, S.73) bei weitem noch nicht angemessen erreicht.

Theorie zur Alphabetisierung und Grundbildung

Im internationalen Kontext hat sich der umfassendere Begriff *literacy* für Alphabetisierung und Grundbildung etabliert. Die theoretischen Kontexte von *literacy* divergieren dabei jedoch im nationalen und internationalen Kontext. Die *literacy*-Konzepte unterscheiden sich in der Weite des Blickwinkels, unter dem Alphabetisierung und Grundbildung diskutiert

werden: von eng fokussiert auf Schulungs- und Trainingskonzepte, über das breiter angelegte Konzept des emanzipatorischen Gedankens (*empowerment* s. u.) bis hin zu einer gesamtgesellschaftlichen Sichtweise und Einbindung in einen gesellschaftspolitischen Diskurs über Frieden, Sicherheit, Völkerrecht und Demokratie. Alphabetisierung und Grundbildung werden in einer eher funktionalen Sichtweise unter dem Aspekt der Adaption an sich verändernde Anforderungen – vor allem am Arbeitsplatz – sowie unter dem Aspekt des Erreichens höherer Bildungsabschlüsse diskutiert. So sollen die Lernangebote z. B. einen besseren Anschluss an Berufsvorbereitung und -ausbildung oder den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses ermöglichen. In einem solchen, eher pragmatischen oder situativen Konzept liegt der Fokus auf dem Eingangskompetenzlevel des Kursteilnehmers und dem Anforderungsprofil der angestrebten Nachfolgesituation nach dem Kursbesuch (z. B. Anforderungen eines Arbeitgebers, Anforderungen an Deutschkenntnisse für den Hauptschulabschluss, schriftsprachliche Anforderungen im Rahmen einer Umschulung usw.). Nach dem Passungsprinzip wird der Lernende dort abgeholt, wo er steht und dorthin gebracht, wohin er will bzw. oft auch muss. Das Eingangslevel wird so gesteigert, dass es dem Level der Nachfolgesituation entspricht. Diese Form der adaptiven *literacy* (*literacy* als Vermittlung und Erwerb von Skills, um der Nachfolgesituation Genüge zu tun) steht oft in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit im Zentrum der Diskussionen oder dann, wenn möglichst zeitnah Anpassungsleistungen – z. B. im Betrieb – zu erbringen sind. Aber auch durch internationale Vergleichsstudien kann eine Levelfixiertheit entstehen, die zu Adaptionsanforderungen führt, ohne die (*literacy*-)Bildungskonzepte und Level selber zu hinterfragen. In emanzipatorischen Konzepten steht nicht die Adaptionsleistung des Lernenden im Mittelpunkt. Vorrang hat die Betrachtung des Lernenden im Zusammenhang mit seiner gesamten Lebenssituation, seinem sozialen Umfeld, seinen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen. Einer der frühen Vorläufer solcher Konzepte und Ideengeber für die Alphabetisierung war in den ersten Jahren in Deutschland und den Niederlanden Paulo Freire mit seiner *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1977), seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) und seiner

Methode des hierarchiefreien Lerndialogs zwischen Unterrichtenden und Lernenden. Ziel eines solchen Bildungsprozesses ist nicht allein die Vermittlung von Skills, sondern die Stärkung des Individuums als handelndes Subjekt seiner Lebenswelt, um diese selbst für sich und andere zu verbessern. Ein Beispiel sind Kaffeebauern, die nicht nur einfache Fertigkeiten im Umgang mit Zahlen erwerben, sondern die erworbene Rechenkompetenz in Verhandlungen um die Kaffeetagespreise mit den Großhändlern einbringen. So können sie nicht übervorteilt werden und ihre (materielle) Lebenssituation verbessert sich. Konzepte von *literacy*, die *empowerment*, Emanzipation oder Demokratieaufbau in den Mittelpunkt stellen, sind oft angeregt durch übergreifende Bildungsprogramme wie z. B. die der Vereinten Nationen *Education for All, Literacy Initiative for Empowerment* (LIFE) u. a.¹¹ Die UNESCO vertritt einen solchen holistischen, menschenrechts- und demokratieorientierten Ansatz. Auch die OECD stellt Grundbildung in den größeren Zusammenhang des *Life-long Learning for All*, dies vor allem auch unter dem Aspekt des ökonomischen Wertes für den Arbeitsmarkt. Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann – damals National Study Director der IALS Studie – plädierte bereits 1996 für einen weiten Blick auf die Zusammenhänge:

Wenn man sich schon auf die Sprache der Bildungsökonomie einlässt, so bedeutet dies, dass die Förderung der Lesefähigkeit in Deutschland [...] nicht nur eine produktive, sondern auch eine konsumtive Bildungsinvestition darstellt, eine Investition also in die Kultur, eine Investition auch in die Demokratie. Es kommt darauf an, jene ökonomischen und diese sozialen und politischen Zusammenhänge als einander ergänzend und letztlich unterstützend zu begreifen (1998, S. 79).

Je enger das theoretische Konzept von *literacy* jedoch gefasst ist, desto eher kommt es bei den Lernangeboten zu Standardisierung, Normierung oder gar Verschulung. Hierin liegt die Gefahr, gerade die Lernenden nicht zu erreichen, die an verschulten Bildungsprogrammen schon einmal gescheitert sind.