

## **Einige Ansätze aus Konzepten von Alphabetisierung und Grundbildung. Impulse und Anregungen für die praktische und die theoretische Arbeit**

Vortrag auf der Fachtagung "Schulische und Außerschulische Prävention von Analphabetismus"  
vom 30. 11. bis 2. 12. 94 in der Evangelischen Akademie Bad Boll

### **1. Einleitung**

#### Lesen und Schreiben als Selbstzweck?

Worum geht es uns eigentlich, wenn wir von der Notwendigkeit des Alphabetisierens sprechen, vom Recht aller Menschen darauf, Lesen und Schreiben zu lernen?

Ich behaupte, es geht nicht um Literarität an sich, sondern um eine Verbesserung der Chancen teilzuhaben - teilzunehmen und ein Teil zu haben in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen: politisch, beruflich, familiär, nachbarschaftlich usw. Aus einer anderen Perspektive geht es um die Bedürfnisse der Gesellschaft, der Demokratie, der Wirtschaft, der Verwaltung etc. nach Menschen, die in den existierenden Strukturen funktionieren - und die sind hochgradig schriftsprachlich vermittelt, ob auf Papier gedruckt oder auf Disketten gespeichert.

Wie kommt es, daß wir uns ausgerechnet auf die Eigenschaft, lesen und schreiben zu können, verlegen, wenn es um ein gutes, würdevolles und selbständiges Leben der Menschen geht?

Nun, ein Grund dafür könnte sein, daß es in den hoch-industrialisierten Ländern wirklich nur in seltenen Ausnahmen möglich ist, erfolgreich, anerkannt und relativ selbständig zu leben, zu arbeiten, sich zu bewegen, ohne die verschiedenen schriftsprachlichen Mittel des Kommunizierens und Arbeitens in einem gewissen Umfang und auf einem gewissen Niveau zu beherrschen. Die Relativierungen lassen bereits erkennen, daß Umfang und Niveau der notwendigen Literarität relativ sind, von Bedingungen abhängen.

Man sollte sich hier aber vor dem Umkehrschluß hüten. Lesen und Schreiben zu können mag eine notwendige Bedingung sein, um erfolgreich an den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen teilzuhaben, es ist deswegen aber noch lange keine hinreichende Bedingung dafür. Man denke zunächst nur an die Wichtigkeit des sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Hintergrunds in der Herkunftsfamilie, mit Auswirkungen auf so verschiedenen Ebenen wie Wertesystem, Motivations-Struktur, zur Wahl stehende Schulen, Berufswahl, Beziehungen und Protektion etc. Aber auch die allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen und ihre Veränderungen, wie Auf- oder Abbau von Industrien, niedrige oder hohe Arbeitslosigkeit etc., sind nicht zu unterschätzen, mit ihnen hängen die Möglichkeiten für die Teilhabe der einzelnen Menschen an der Gesellschaft zusammen.

Schon für die nicht so weitreichende Frage nach dem Zusammenhang von Literarität und Schulerfolg ist es nicht einfach zu bestimmen, in welcher Richtung hier die Einflüsse stärker wirken: Bedingt gelingendes Lesen und Schreiben guten Erfolg für die schulische Karriere oder verhilft Erfolg in der Schule (oder verschiedene der ihn beeinflussenden Faktoren) zur Beherrschung der Schriftsprache?

Aus welchen Gründen auch immer, der Literarität wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben für jede Art von Entwicklung, sei es eine ganze Gesellschaft oder einen individuellen Menschen betreffend.

#### Analphabetismus oder Illiterarität?

Analphabetismus oder Illiterarität sind Begriffe, die bezeichnen sollen, daß jemand die Schriftsprache nicht kennt oder nicht beherrscht, die näheren Bestimmungen einmal beiseite lassend, die ausdrücken, ob ohne oder trotz Schulbesuchs, ob gar keine oder nur rudimentäre Kenntnisse. Beide Begriffe haben ihre Vorteile, bringen aber auch Bedeutungen mit sich, die heute nicht unbedingt erwünscht sind.

Analphabetismus ist der bei uns eingeführte Ausdruck, der vielleicht noch Reste der ursprünglichen Provokation für das etablierte Bildungssystem enthält, für die selbstverständliche Annahme, daß mehrere Jahre Schulbesuch automatisch Lesen-und-Schreiben-Können bedeuteten. Analphabetismus transportiert neben anderem aber auch, daß Lesen und Schreiben und was davon abhängt, unweigerlich mit einem alphabetischen Schriftsystem verbunden seien. Etwas problematisch, sobald man an Kulturen denkt, die eine nicht-alphabetische Schrift verwenden. Und auch nicht ganz befriedigend, wenn man an die Beherrschung anderer Symbolsysteme, wie z.B. der mathematischen, denkt. Und es ist nicht möglich, davon einen positiven Begriff abzuleiten: Alphabetismus, jemand ist alphabetisch?. Dagegen ist es möglich, ein Verb zu bilden: jemanden alphabetisieren - obwohl, ich würde vorziehen zu sagen, jemandem Hilfe dabei zu leisten, sich zu alphabetisieren.

Illiterarität ist wohl dem englischen *illiteracy* nachgebildet. Es vermeidet die Anmaßung, nur alphabetische Schriften gelten zu lassen. Und man kann davon einen positiven Begriff ableiten: Literarität, jemand ist literat. Neben der heutigen Bedeutung von 'lesen und schreiben können' schwingt aber noch etwas von der älteren Bedeutung 'gebildet sein' mit. Es scheint mir nicht möglich, davon ein Verb abzuleiten: jemanden literarisieren?

Dvorak/Jochum/Stagl, die Herausgeber von Literatur/Lektüre/Literarität, verwenden den Begriff: "... Lesen und Schreiben ...: Das Wie und das Was dieser Tätigkeiten, die Handlungsweise und Sichtweise sind Literarität." (1991, S. XII)

David Barton entwickelt eine Ökologie der geschriebenen Sprache und verwendet den Terminus *literacy*, um neuere, breitere Auffassungen zu Lesen und Schreiben abzudecken. (1994, S. 19)

### Alphabetisierung oder Grundbildung?

In den verschiedenen Begründungen für die Notwendigkeit allgemeiner Literarität und entsprechender Alphabetisierungs-Maßnahmen ist trotz unterschiedlicher Argumentationen ein ähnlicher Gedankengang enthalten: Lesen und Schreiben sind die Mittel, sich zu informieren und sich auszudrücken, sich eine Vorstellung zu bilden, zu lernen und immer weiter zu lernen.

Das gilt für die mündigen Staatsbürger, die sich in der pluralistisch verfaßten parlamentarischen Demokratie ständig neu informieren müssen, um sich darauf aufbauend eine Meinung zu bilden; und es gilt für die Arbeitnehmer in den sich immer rascher verändernden verschiedenen Wirtschaftsbereichen, die in Weiterbildungen und aus Fachliteratur immer wieder neu lernen und umlernen müssen.

So gesehen, steckt in den Aussagen über die Notwendigkeit allgemeiner Literarität die Annahme, diese befähige die Menschen per se zu selbständigem Lernen. Ich plädiere dafür, die Ausbildung des selbständigen Lernens, das Lernen des Lernens, vom Lesen und Schreiben zu unterscheiden und beide in eine Grundbildung zu integrieren.

## **2. Einige Ansätze**

Ich möchte vier recht unterschiedliche Ansätze aus dem Zusammenhang der Alphabetisierung Erwachsener kurz vorstellen. Meines Erachtens können sie interessante und wichtige Impulse und Anregungen geben für die theoretische wie für die praktische Arbeit, und das nicht nur für Grundbildung nach der Schulzeit, sondern für Unterricht überhaupt. Dabei halte ich es für einen Vorteil, daß diese Ansätze gegenüber dem, was bei uns gemacht und diskutiert wird, nicht vollständig neu und fremd sind, sondern eher den Charakter einer Weiterführung oder einer originellen Umsetzung haben. Ich gehe davon aus, daß das, was einen gleichzeitig bestätigt und herausfordert, wesentlich mehr zur eigenen Weiterentwicklung anregt als vollständig Fremdes.

### 2.1. Lernstrategien vermitteln, kognitive Förderung

Mit Kognition meine ich hier alle Handlungen und Operationen, die das Aufnehmen, Verarbeiten und Wiedergeben von Informationen betreffen, was man auch in etwa als Wahrnehmen und Denken und als Umsetzen des Denkergebnisses in eine praktische Handlung oder eine Antwort bezeichnen kann. Kognition ist nur ein Aspekt in dem hochkomplexen Gefüge von Bedingungen, die auf der Seite des individuellen Subjekts sein Lernen beeinflussen. Unter dem Gesichtspunkt der Fähigkeit zum selbständigen Lernen sind besonders die Strategien der Lernenden interessant, zum Beispiel: Welche einzelnen Handlungen und Operationen wenden sie an, um ein Problem zu lösen, um eine Aufgabe zu bearbeiten? Wie ist die Qualität dieser Handlungen und Operationen? In welcher Reihenfolge werden sie ausgeführt? Wie weit sind sie dem jeweiligen Gegenstand angemessen? Zu welchem Ergebnis führen sie? Wie weit haben die Lernenden Erfolg versprechende Vorgehensweisen habitualisiert, wenden sie also gewohnheitsmäßig an?

Ich gehe hier von zwei Annahmen aus: Erstens sind Lernstrategien Spezialfälle von Strategien des Problemlösens, und zweitens sind Handlungen und Operationen und auch ihre Auswahl und Reihenfolge etwas, das gelernt wird. Und wie das so ist mit den unterschiedlichen und verschiedenen Bedingungen des Lernens, erwerben manche Menschen schon als Kinder in ihrer häuslichen und schulischen Umgebung und ganz unauffällig Strategien, an Aufgaben heranzugehen, die sie zum Erfolg führen. Andere Menschen wachsen auf, leben und lernen unter anderen Bedingungen und eignen sich Vorgehensweisen an, mit denen sie für ein ähnlich gutes Ergebnis entweder mehr Kraft und Zeit aufwenden müssen oder mit denen sie manche Aufgaben gar nicht erfolgreich bewältigen können. Es gibt keinen Grund anzunehmen, daß zu Erfolg führendes Herangehen an Aufgaben nur im Kindes- und Jugendalter oder nur spontan angeeignet werden kann. Im Gegenteil, es gibt genügend Erfahrungen, daß Erfolg versprechende Lern- und Problemlöse-Strategien gezielt und unter Anleitung erlernt werden können - und zwar relativ unabhängig vom Lebensalter. Das Alter mag vielleicht, neben anderen Bedingungen, mit beeinflussen, wie schnell und leicht neue Verfahren habitualisiert werden, also zur Gewohnheit werden und damit das alltägliche Handeln verändern.

Vor mehr als 20 Jahren entwickelten Reuven Feuerstein u.a. in Israel das Förderprogramm "Instrumental Enrichment", um Menschen unterschiedlichen Alters gezielt die "geistigen Instrumente" zu vermitteln, die sie brauchen, um in der Auseinandersetzung mit der Realität, mit Aufgaben und Problemen, selbständig lernen zu können. Eine kurze Beschreibung einiger der wichtigsten methodischen Elemente des Programms zeigt, daß die Förderung vom kognitiven Bereich ausgeht, sich aber nicht darauf beschränkt.

Die Bearbeitung von Aufgaben muß das Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen (Wahrnehmen und Denken) wie auch den Umgang mit dem Ergebnis zum eigentlichen Gegenstand der Bemühungen machen, dabei zunächst an einem relativ elementaren Niveau ansetzend. Die folgenden vier methodischen Elemente spielen dabei eine herausragende Rolle:

1. Ein wesentliches methodisches Element ist das Reflektieren, das Nachdenken und Sprechen des Lernenden über die eigene geistige Tätigkeit (Metacognition).
2. Transfer einer in einem bestimmten Bereich erworbenen Fähigkeit in andere bestimmte Bereiche stellt sich nicht von selbst ein. Deswegen ist ein weiteres wichtiges methodisches Element die Bewegung zwischen der Verallgemeinerung und der Besonderung: aus den Erfahrungen mit den Aufgaben sind Erkenntnisse über sinnvolle Strategien zu verallgemeinern und zu diesen Strategien dann Beispiele aus den verschiedensten Lebensbereichen zu suchen. Beides, Reflektieren über die eigene Tätigkeit als auch geistige Beweglichkeit im Verallgemeinern und im Umgang mit Beispielen ist nach aller Erfahrung jenen Menschen, die mit Lernschwierigkeiten auffallen, nie vermittelt worden. Anzeichen dafür ist, daß sie es nicht können, wenn man es einfach von ihnen verlangt, daß sie aber mit geeigneter Hilfestellung sehr wohl imstande sind, es zu erlernen.
3. Oft haben Menschen Schwierigkeiten bei der Einschätzung von Aufgaben als auch der eigenen Fähigkeiten. Hier ist ein weiteres methodisches Element außerordentlich wichtig:
  - Ist eine Aufgabe nicht richtig gelöst worden, so enthält doch der Lösungsversuch so gut wie immer ir-

gendwelche richtigen Elemente. Diese müssen als richtig herausgestellt und gewürdigt werden, um sie dann als Ansatzpunkte für das Erarbeiten bzw. Verbessern der anderen Elemente zu benutzen. Auch eine Analyse, was eigentlich falsch ist und welcher spezielle Schritt oder Gedankengang bzw. welche spezielle Unterlassung zur fehlerhaften Lösung führte, ist für den Lernprozeß sehr hilfreich. Gerade Menschen mit vielen Mißerfolgserlebnissen (auch wenn sie sich selbst zu "überschätzen" scheinen) scheuen die Auseinandersetzung mit ihren Fehlern und wissen auch nicht, wie man das macht.

- Ist eine Aufgabe richtig gelöst worden, so ist auch das ausdrücklich zu würdigen. Gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten gehören oft zu denen, die bereits in ihren frühen sozialen Interaktionen gelernt haben, nur ihre Schwächen wahrzunehmen und ihre Erfolge geringzuschätzen. Ist der Erfolg gewürdigt worden, so bietet er für den Lernenden eine Basis um zu entscheiden, ob er sich an etwas Schwierigeres heranwagt. Hier ist von Fall zu Fall zu entscheiden, ob im Sinne der Übung zur Festigung etwas Gleichartiges nur etwas schwieriger verlangt wird, oder ob etwas Neues eingeführt wird. Diese Würdigung des Erreichten, um das Selbstvertrauen zu stärken und um es als Ausgangspunkt für den nächsten Schritt zu nehmen, unterscheidet sich von dem üblichen Lehrerlob, das Menschen mit einer schwierigen Lernbiographie oft nicht ernst nehmen und nicht annehmen. Und selbst zu entscheiden, ob die nächste Aufgabe schwieriger sein darf, ist praktische Kleinarbeit an einer positiveren Selbsteinschätzung. Gleichzeitig vermittelt die Frage, ob die nächste Aufgabe schwieriger sein darf, daß einem deren Bewältigung auch in der Fremdeinschätzung zugetraut wird.

4. Als ein weiteres methodisches Element möchte ich lernberatende Gespräche bezeichnen. Hier handelt es sich weniger um die durchaus auch notwendige Arbeit daran, wozu und wie ich z.B. Ordnung in meine Unterlagen bringe. Ich meine hier vorrangig die Auseinandersetzung damit, wer für den aktuellen Stand der Dinge im Leben des Lernenden verantwortlich ist und wer die Verantwortung dafür übernimmt, daß an diesem Stand der Dinge etwas verändert wird. Je mehr eine Familie oder eine Einrichtung einen Menschen rundum versorgt und die Überlegungen über sein Leben anstellt und seine Entscheidungen fällt, desto schwieriger aber auch wichtiger ist diese Auseinandersetzung. Diese Gespräche können das Leben als ganzes, aber auch Einzelheiten wie z.B. die Anwendung einer bereits erworbenen Strategie außerhalb des Klassenraums oder das Umsetzen von bestimmtem Wissen in eine Entscheidung über eigenes Verhalten zum Inhalt haben.

Zur Umsetzung dieser Methode stellt das Programm in mehreren Kapiteln eine Vielzahl von Arbeitsblättern zur Verfügung, die sehr gut geeignet sind, Aufgaben auf die vorhin beschriebene Art zu stellen und bearbeiten zu lassen. Auch sind sie so gegliedert, daß - gerade in den ersten Kapiteln - die Schwierigkeitsgrade manipuliert werden können. Wichtig ist, daß die Papier-Bleistift-Aufgaben der Arbeitsblätter nur ein Mittel sind, ohne die Methode, speziell ohne die ausführliche Arbeit an der Formulierung von Grundsätzen erfolgreichen Vorgehens und ihrer Konkretisierung in den verschiedensten Lebensbereichen, wären sie kaum mehr als ein weiteres wenig effektives Wahrnehmungstraining. Die Kapitel selbst setzen unterschiedliche Schwerpunkte, was die jeweils im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehenden Fähigkeiten betrifft. Einige Beispiele:

1. Bei der *Organisation von Punkten*

geht es darum, potentielle Beziehungen zwischen einzelnen Merkmalen der Realität bzw. Informationen herzustellen. Damit wird das Wahrnehmungsfeld strukturiert, Muster von Zusammenhängen können erkannt werden. Im Zentrum steht das Herausarbeiten von Strategien der Orientierung in zunächst ungegliederten Mengen von Informationen. Die Papier-Bleistift-Aufgaben richten sich auf geometrische Figuren, beginnend mit Quadraten und Dreiecken, dann komplizierter werdend. Die Diskussionen über Strategien richten sich auf die Orientierung und Problemlösung in zunächst unübersichtlichen Situationen in allen Lebensbereichen.

2. Mit *Orientierung im Raum I*

wird die Relativität solcher räumlichen Begriffe wie vorne/hinten/links/rechts, ihre Abhängigkeit von einem Bezugspunkt erarbeitet. Man kann mit realen Personen und Verhältnissen im Klassenraum be-

ginnen. Die Papier-Bleistift-Aufgaben verlangen dann den Aufbau eines "inneren" Raums, Flexibilität in der Vorstellung beim Verändern des Bezugspunkts und den davon abhängigen Veränderungen aller Richtungsangaben. Die Diskussionen richten sich zum einen auf Erfahrungen mit räumlicher Orientierung in verschiedenen Lebensbereichen, zum anderen aber allgemeiner auf die Abhängigkeit von Bezeichnungen und Bewertungen von ihren Bezugspunkten. Mit *Orientierung im Raum II* wird das gesellschaftlich verbindliche Orientierungssystem Norden/Süden/Westen/ Osten erarbeitet. Wenn man bedenkt, wie wichtig das Verfügen über einen "inneren Raum" für das Leistungsniveau beim Problemlösen ist, hat dieses "Instrument" vermutlich weiter reichende Bedeutung, als man zunächst vielleicht denken könnte.

### 3. Beim *Vergleichen*

steht im Mittelpunkt, daß man Kriterien braucht, um die Gleichheit oder Verschiedenheit von zwei oder mehr Erscheinungen beurteilen zu können. Und dann geht es darum, vom Vergleichen nach einem einzigen Kriterium (z.B. Größe) zum Vergleichen nach mehreren Kriterien (z.B. Größe und Farbe und Form) überzugehen. Die Papier-Bleistift-Aufgaben stellen dazu Bilder von Personen und Gegenstände graphische Figuren und Paare unterschiedlich allgemeiner Begriffe bereit. Die Diskussionen richten sich vor allem darauf, nach welchen Kriterien in den verschiedensten Bereichen der Realität verglichen wird, und wovon diese Kriterien jeweils abhängig sind.

### 4. *Kategorisieren*

ist auf gewisse Weise eine Fortsetzung des Vergleichens. Es werden Gruppen gebildet (von Abbildungen von Personen und Gegenständen, Figuren, Begriffen etc.) und die Kriterien dieser Gruppenbildung untersucht. Verschiedene tabellarische und graphische Darstellungsformen der Bildung von Gruppen und Untergruppen werden vermittelt. Die Abhängigkeit der Kriterien vom Zweck des Ordners wird für verschiedenste Bereiche diskutiert.

### 5. Darüber hinaus gibt es Kapitel oder "Instrumente" zur *zeitlichen Orientierung*, zur *analytischen Wahrnehmung*, zum Verstehen und Formulieren von *Anweisungen* und noch weitere.

Ausgehend von Israel wird mit dieser Methode heute in vielen Ländern und in vielen Bereichen gearbeitet, z.B. in Schulen, speziell in sozialen Brennpunkten und für sogenannte Lernbehinderte, in der Berufsvorbereitung beeinträchtigter und benachteiligter Jugendlicher, in Gefängnissen, in betrieblicher Mitarbeiterfortbildung, in individueller Therapie und Rehabilitation von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern usw. Aus Israel und aus Frankreich habe ich Berichte gehört, daß das Programm der kognitiven Förderung in direktem Zusammenhang mit Alphabetisierungs-Maßnahmen verwendet wird. Es ist ein meiner Ansicht nach sehr brauchbares Hilfsmittel, Menschen bei der Entwicklung ihrer Fähigkeit zum selbständigen Lernen zu helfen, auf Deutsch nenne ich es "Aneignung geistiger Werkzeuge" oder auch "Denktraining". Betrachtet man die Auffassungen der neueren Forschung in Deutschland zum Rechtschreib-Erwerb von Kindern, so gehen sie alle in die Richtung, daß Kinder als Lernende sich aktiv mit dem Gegenstand geschriebene Sprache auseinandersetzen, sich über Vergleichen, Verallgemeinern, Differenzieren etc. ihre eigenen Regeln zur Rechtschreibung bilden und diese in einem mehrere Jahre dauernden Prozeß immer mehr an die offiziell gültigen Orthographie-Regeln annähern. Die explizite Vermittlung von Regeln im Unterricht wird hier nur als ein Einfluß unter anderen gesehen, und keineswegs als der entscheidende. Ein solches Lernen als Forschen im Sinne von Probleme erkennen, Lösungen entwerfen, erproben und modifizieren verweist meines Erachtens ganz deutlich auf die Notwendigkeit von Lern- und Problemlöse-Strategien.

## 2.2. Ziele erarbeiten, Fortschritte evaluieren

In England hat Deryn Holland in engster Zusammenarbeit mit KursleiterInnen und TeilnehmerInnen von Erwachsenen-Alphabetisierung eine Vorgehensweise und unterstützendes Material für die Selbstevaluierung in Kursen entwickelt, genannt Fortschritts-Profil (*progress profile*). Es ging darum, Fortschritte von Lernenden auf eine Weise einzuschätzen, die zu einem lerner-zentrierten, erwachsenen-gerechten Ansatz des Lernens und Unterrichtens paßt. Fortschritt ist etwas persönliches, eine Bewegung, die ein/e

Lernende/r macht, von den Ausgangspunkten in Richtung auf die persönlichen Ziele, die individuell sind. Zu den Schlüsselthemen, die Art und Form des Fortschritts-Profiles beeinflussen haben, gehören Fragen über Erwachsene als Lernende und über die Einflüsse auf den Unterricht, die von Entscheidungen über das Was und Wie des Beurteilens ausgehen.

Ein lerner-zentrierter Ansatz des Lernens und Unterrichtens eignet sich nicht für Messungen durch Tests, sondern verlangt eher nach einem Ansatz im Beurteilen, der sich mit dieser Art des Arbeitens verträgt. Die meisten Tests können die individuelle Art dieses Ansatzes nicht berücksichtigen. Außerdem gibt es eine Tendenz, daß Tests den Unterricht, das Curriculum beeinflussen. Das Fortschritts-Profil wählt eine alternative Herangehensweise an Einschätzen, an Beurteilen. Es erlaubt, persönliche Ziele zu identifizieren und zu einem Arbeitsprogramm weiterzuentwickeln, und es erlaubt, daß Lernende und KursleiterInnen das zusammen verfolgen. Der Prozeß des Beurteilens ist Bestandteil des Lernens und Unterrichtens und stellt Möglichkeiten für Reflexion und Planen bereit.

Zur Annahme individuell unterschiedlicher Ziele trägt die Auffassung bei, daß es verschiedene Arten von Literarität gibt, nicht nur eine. Es ist schwierig für einen Einzelnen zu behaupten, daß sie/er literat (alphabetisiert, schriftsprachkundig) sei, ohne den Kontext zu bestimmen. Mit den Schriftsprach-Anforderungen einer Situation fertig zu werden, garantiert nicht die Fähigkeit, mit den Anforderungen aller Situationen zurechtzukommen. Auch sind die schriftsprachlichen Anforderungen im Leben einer Person nicht notwendigerweise gleich denen einer anderen. Erfolg oder Versagen in der Kommunikation mit dem oder mit Hilfe des geschriebenen Worts ist komplex und von vielen Faktoren beeinflusst. Deshalb fragt das Fortschritts-Profil, wie die Lernenden ihre schriftsprachlichen Fertigkeiten in ihrem Alltag, zu Hause und am Arbeitsplatz verwenden. Das Fortschritts-Profil erkennt an, daß die zunehmende Leichtigkeit, mit der Lernende ihre neuen oder verbesserten schriftsprachlichen Fertigkeiten verwenden, ein sehr aufschlußreiches Maß für Fortschritt ist.

Das Fortschritts-Profil ist aufgebaut aus:

- einem persönlichen Profil für jede/n Lernende/n, das zur persönlichen Entwicklung beitragen sollte durch eine Verbesserung der Motivation, Vermitteln von Ermutigung und wachsender Bewußtheit von Stärken, Schwächen und Möglichkeiten.
- Ein Leistungsprotokoll für jede/n Lernende/n. Die Übersicht über die Fortschritte ist eine kurze Zusammenfassung persönlicher Leistungen für jede/n Lernende/n, aufgezeichnet in einheitlicher Form. Es ist eine Aufzeichnung über die getane Arbeit und die Stärken und Fähigkeiten der/des betreffenden Lernenden. [...]
- einer einheitlichen Form, um Beurteilungs-Daten festzuhalten, die ausgewertet werden können und in der Einrichtung helfen können, die Effektivität ihres Angebots zu verfolgen.

Das Fortschritts-Profil enthält *einen* Prozeß des Einschätzens, der von Lernenden, KursleiterInnen und Einrichtungen verwendet werden kann, um Fortschritte Lernender zu verfolgen und umgekehrt zur Verbesserung der Qualität der Angebote beizutragen.

Fünf Fragen sind zu bearbeiten, die Ergebnisse werden auf einer Art einfacher Formblätter festgehalten. Die Absicht der Fragen (einschließlich hier nicht ausgeführter weiterer Hinweise dazu) ist, KursleiterInnen und Lernenden dabei zu helfen, gemeinsam Ziele zu identifizieren; zu planen, wie sie zu erreichen sind; Ziele für die Auswertung zu setzen und Gelegenheiten zu bieten, die Arbeit zu überblicken und das Programm im Lichte der Reflexion zu verändern. Die fünf Fragen und die dazu gehörenden Themen des Curriculums sind:

1. Wo möchte ich hin? - Identifizieren von Zielen.
2. Was muß ich lernen? - Identifizieren von dazugehörigen Fertigkeiten, Haltungen, Wissen. Erkennen früheren Lernens und früherer Erfahrung. Identifizieren von Teilzielen, an denen zu arbeiten ist.
3. Wie komme ich dahin? - Entwickeln eines Arbeitsprogramms. Identifizieren benötigter Handlungen, Hilfsmittel, Methoden und Unterstützung. Setzen eigener Ziele für Auswertung.

4. Wie weit bin ich gekommen? - Verfolgen und Überblicken der Fortschritte in Lesen, Schreiben, Zu hören, Sprechen und im Vertrauen, diese Fähigkeiten anzuwenden.

5. Wohin als nächstes? - Vorwärts blicken.

Hilfsmittel für die Erarbeitung von Zielen ist ein Set von Stichwort-Karten, mit denen eine Auswahl möglicher Ziele und Teilziele angeboten wird und die von den Beteiligten ergänzt werden können. Des Weiteren gibt es ein Protokollblatt, in das die erledigten Arbeiten mit Datum und persönlichen Bemerkungen eingetragen werden. Auf einem weiteren Blatt werden die Fortschritte für die einzelnen Teilziele auf nicht-verbale, graphische Weise festgehalten. Das gibt eine Übersicht darüber, wie weit man nach eigener Einschätzung in der Verfolgung dieser Ziele bereits gekommen ist.

Die fünf Fragen repräsentieren unterschiedliche Stufen in einem Lern- und Einschätzungs-Zyklus. Es wird vorgeschlagen, immer nach einer Lernperiode von etwa vierzig Stunden eine Übersicht zusammenzustellen. Der Zyklus der fünf Fragen ist immer wieder neu zu bearbeiten, in einem erfolgreichen Lernprozeß entwickelt sich die Persönlichkeit und damit verändern sich nicht nur ihre Fähigkeiten, sondern auch ihre Ziele.

Nun ist es für die Erwachsenen-Alphabetisierung in Deutschland keine umwerfende Neuigkeit, sich mit den TeilnehmerInnen zusammen intensiv über ihre (Lern)Ziele auseinanderzusetzen. Dennoch finde ich, daß die Arbeit mit dem Fortschritts-Profil auch hier interessant sein könnte. Es bietet einen Rahmen, der die Bearbeitung strukturieren hilft. Es bietet eine einfache Möglichkeit, die Ergebnisse von Überlegungen und Diskussionen schriftlich festzuhalten und darauf zurückzukommen. Beides, Strukturieren und Aufschreiben hilft, die mühsamen Prozesse deutlicher und transparenter zu machen, die Prozesse des Bewußtmachens von Wünschen, des Setzens von Zielen, des Überlegens von Arbeitsschritten, des Festlegens von konkreten Kriterien, wann denn ein Ziel erreicht sei usw. Und beides kann auch helfen, diese Prozesse als wichtigen und unverzichtbaren Teil des gesamten Lernprozesses zu verstehen - und nicht als etwas, das nur Quatschen ist und die Zeit für das eigentliche Lernen stiehlt. Eine regelmäßige Arbeit mit den fünf Fragen verhilft zu einer klareren Verteilung der Verantwortungen zwischen Lernenden und Anleitenden im Lernprozeß. Protokollblatt und Übersicht über die Fortschritte in den Teilbereichen nötigt zur Auseinandersetzung mit Haltungen wie "Eigentlich hab ich ja die ganze Zeit nichts gemacht und nichts gelernt!", die per se schon Lernhemmnisse sind.

Die meisten der hier angeführten Punkte scheinen mir nicht nur für Lernende, sondern auch für Kursleiter wichtig zu sein, um selbständiges Lernen zu fördern. Ich weiß nicht, wie weit es für den Unterricht bei Kindern Konzepte und Methoden der Erarbeitung und Überprüfung von individuellen (Lern)Zielen gibt, die mit einem Vorgehen wie dem Fortschritts-Profil vereinbar wären oder an die damit angeknüpft werden könnte. Zumindest in der individuellen Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten sollte es eine solche Förderung von eigener Verantwortung und der Klärung von Zielen der Lernenden geben.

### 2.3. Literaritäten in der Mehrzahl

#### Die Praxis der Orientierung an TeilnehmerInnen-Bedürfnissen

In den Konzepten von Alphabetisierungs-Programme - in Deutschland und anderswo - wird fast immer gefordert, den Unterricht an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen zu orientieren. In der Praxis ist es recht unterschiedlich, wie dieser Forderung entsprochen wird. Je nach den allgemeinen Bedingungen bestimmen die Planer eines Programms, was die Bedürfnisse der zu alphabetisierenden Bevölkerung sind, oder die Kursleiter fragen die TeilnehmerInnen, was sie denn lesen und schreiben möchten, dazwischen ist viel Platz für Abstufungen. Die Forderung, Alphabetisierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen zu orientieren, resultiert sowohl aus grundsätzlichen Erwägungen meist politischer Art als auch aus der Erfahrung, daß Alphabetisierungsprogramme ohne Rücksicht auf die Interessen der Lernenden im allgemeinen scheitern.

Manchmal gibt es einen allgemein verbindlichen Lehrplan oder Curriculum für Alphabetisierung, offen oder in den Materialien und in den zur Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte verwendeten Methoden verborgen. Die Spannung zwischen den darin vorgegebenen Lehrzielen und Inhalten und dem, was die TeilnehmerInnen lernen bzw. lesen und schreiben möchten, muß nicht, aber kann beträchtlich sein. Das stellt dann hohe Anforderungen an die Souveränität und an das Können von Lehrkräften, oft höhere, als unter den gegebenen Bedingungen erfüllbar sind. Das negative Ergebnis können dann sowohl eine hohe drop-out Rate als auch "Pseudo-Alphabetisierung" sein.

Mit Blick auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen gibt es aber noch eine andere Spannung: die zwischen einer technisch verstandenen Funktionalität der Literarität (hauptsächlich für die Bedürfnisse der Wirtschaft, oft in Begriffen des Arbeitsmarkts formuliert) und einer Alphabetisierung als allgemeiner Teilhabe an Kultur oder sogar als Vehikel des kritischen Bewußtseins. Das heißt, man findet Unterricht in Lesen und Schreiben für ganz bestimmte, relativ eng begrenzte Zwecke, aber auch den Versuch, Zugang zu Kultur und Bildung zu verschaffen, sowie die Einbindung von Alphabetisierung in gemeinsame Aktivitäten des politischen Widerstands und der sozialen Veränderung, sei es im Rahmen einer regionalen Infrastruktur-Maßnahme oder einer nationalen Befreiungsbewegung. Beispiele aus der Anfangszeit der Erwachsenen-Alphabetisierung in europäischen Ländern waren auf der einen Seite das Ausfüllen von Paketkarten und ähnliche Aufgaben, zum anderen das Produzieren von Zeitungen, das Schreiben und Publizieren von Geschichten und Büchern als die Methode der Wahl, aber auch der Ansatz, Alphabetisierungskurse in kommunale Veränderungen größeren Maßstabs unter Beteiligung möglichst vieler Schichten der Bevölkerung einzubauen.

Auf jeden Fall werden Lesen als auch Schreiben immer an *bestimmten* schriftsprachlichen Aufgaben gezeigt und geübt, seien es das Verstehen und Ausfüllen einer oder mehrerer bestimmter Arten von Formularen oder auch von Arbeitsblättern, seien es das Schreiben und Lesen von Geschichten oder Berichten, seien es das Verstehen und Verfassen von Schriftstücken im Verkehr zwischen dörflicher Initiative und Verwaltung etc. Diese Aufgaben sind den *realen und alltäglichen Anforderungen* an die Literarität der jeweiligen Lernenden unterschiedlich nah oder fern.

Allgemein wird davon ausgegangen, daß Nähe der im Unterricht bearbeiteten zu den 'draußen' im Leben anstehenden Aufgaben ein wesentlicher Faktor für den Erfolg von Alphabetisierung ist. Schule wird als am weitesten von realen Aufgaben entfernt betrachtet - in dieser Betrachtungsweise hat Alphabetisierung um so weniger Erfolg, das heißt Verwendung von Schriftsprache außerhalb des Unterrichtsraums, je mehr sie "wie Schule" durchgeführt wird. Während unangenehme Erfahrungen von Erwachsenen aus ihrer Schulzeit sicher eine Rolle spielen, indem ein schulähnlicher Unterricht Ängste, Verdrängungen, Vermeidungen etc. wieder hervorruft, ist es doch fraglich, ob eine solche Erklärung ausreicht und ob sie immer zutrifft. Immerhin gilt der positive Zusammenhang zwischen Nähe der im Unterricht bearbeiteten schriftsprachlichen Aufgaben zu den alltäglichen Aufgaben und dem Erfolg der Alphabetisierung auch für Menschengruppen, die als Kinder nie in die Schule gegangen sind.

Eine der Schwierigkeiten, die Orientierung an den Wünschen von Lernenden zu realisieren, liegt darin, daß Menschen jeden Alters im Zuge ihrer Entwicklung auch ihre Motive und Ziele verändern. Für jemanden, der wenig Bekanntschaft mit Literarität hat, ist es schwierig, konkrete Wünsche zu formulieren, was er lesen und schreiben lernen will. Oft muß der Alphabetisierungs-Unterricht selbst erst die Zugänge zum Gegenstand verschaffen, die es ermöglichen, neue und spezifischere Wünsche und Ziele zu entwickeln. Das bedeutet, die Lehrkraft muß die Lernenden mit Aufgaben konfrontieren, die sie sich zunächst einmal nicht gewünscht haben und die sich auch danach kaum alle von ihnen wünschen werden.

Dennoch ist es notwendig, Literarität in bezug auf bestimmte Aufgaben oder Bereiche von Aufgaben zu vermitteln. Die Vorstellung, daß Lernende mittels Arbeitsblättern oder Fabeln oder eines Grundwortschatzes eine allgemeine und übergreifende Literarität entwickeln, die sie dann befähigt, alles und jedes zu lesen und zu schreiben, ist realitätsfern. Nach aller Erfahrung sind wir in unserer heutigen Zivilisation genötigt, uns immer wieder neue Literaritäts-Kompetenzen anzueignen, wenn sich unsere Umwelt ver-



ändert oder wenn wir uns in ihr verändern, wir also mehr oder minder freiwillig neue Aufgaben übernehmen. Wie schreibt man ein Protokoll, wie schreibt man einen Abschlußbericht, wie füllt man die Steuererklärung aus, wie liest man eine Statistik, wie liest man eine Gebrauchsanleitung für ein technisches Gerät? Und so weiter und so fort, und das ist keineswegs ausschließlich eine Frage inhaltlicher Kenntnisse. Das wenigste davon haben wir in der Schule gelernt, und wenn, dann sicher nicht im Lese- und Schreibunterricht. Wir haben es uns angeeignet, als wir es brauchten - und was wir bis jetzt (noch) nicht brauchten, können wir meist auch (noch) nicht. Verschiedene Faktoren lassen uns die Aneignung neuer (literarischer) Fähigkeiten für neue Tätigkeitsbereiche leichter oder schwerer fallen: da ist die fraglos eminent wichtige Motivation; da ist der Umfang der neu zu erwerbenden Fähigkeiten und der Grad ihrer Nähe zu dem, was wir bereits beherrschen; und da ist nicht zuletzt die Qualität unserer Strategien selbständigen Lernens - die steigert sich, je mehr und öfter wir bereits gelernt haben, desto leichter fällt es uns.

#### Die Theorie verschiedener Literaritäten

In der theoretischen Diskussion zur Literarität gibt es seit einigen Jahren die Auffassung, nicht von *der* Literarität, sondern von den Literaritäten (*literacies*) in der Mehrzahl zu sprechen. Dabei spielen die Begriffe Literaritäts-Ereignisse (*literacy events*) und Literaritäts-Praktiken (*literacy practices*) eine wesentliche Rolle.

Litaritäts-Ereignisse sind die besonderen Tätigkeiten, in denen Literarität eine Rolle spielt, diese können sich regelmäßig wiederholen. Es gibt alle Arten von Situationen im alltäglichen Leben, in denen das geschriebene Wort eine Rolle spielt. Sie als Literaritäts-Ereignisse zu bezeichnen, hilft zu beschreiben, wie Literarität im alltäglichen Leben der Menschen tatsächlich verwendet wird. Literaritäts-Ereignisse können so verschieden sein wie: mit einem Freund einen Zeitungsartikel diskutieren, eine Einkaufsliste zusammenstellen, eine Telefonnotiz aufnehmen, einem Kind eine Gute-Nacht-Geschichte vorlesen etc.

Litaritäts-Praktiken sind die allgemeinen kulturell bestimmten Weisen, Literarität zu verwenden, von denen Menschen während eines Literaritäts-Ereignisses Gebrauch machen. Es gibt gemeinsame Muster im Verwenden von Lesen und Schreiben in bestimmten Situationen, zusammenhängend mit dem kulturellen Wissen, das die Menschen in die Tätigkeit einbringen. Diese Gewohnheiten des Anwendens als Literaritäts-Praktiken zu bezeichnen meint, daß Menschen bestimmte Arten des Verwendens von Literarität von einer besonderen Situation auf eine andere ähnliche Situation übertragen.

Von zusammenhängenden Gruppen unterschiedlicher Praktiken wird dann als unterschiedlichen Literaritäten (*literacies*) gesprochen. Eine Literarität in diesem Sinne ist eine stabile, zusammenhängende, identifizierbare Konfiguration von Praktiken, wie Rechts-Litararität (*legal literacy*) oder die Literarität eines bestimmten Arbeitsplatzes. In mehrsprachigen Situationen werden verschiedene Literaritäten oft mit verschiedenen Sprachen oder verschiedenen Schriften assoziiert. Die verschiedenen Literaritäten können nicht entlang einer einfachen Dimension von elementareren zu komplexeren oder von leichteren zu schwierigeren Formen gereiht werden. Sogenannte einfache und komplexe Formen von Literarität sind tatsächlich verschiedene Literaritäten für verschiedene Zwecke. Sie führen nicht von einer zur anderen in irgendeiner offensichtlichen Weise.

Diese Auffassung verschiedener Literaritäten als Gruppen verschiedener schriftsprachlicher Praktiken greift den Ansatz auf, daß Menschen in verschiedenen Bereichen (*domains*) ihres Lebens unterschiedlich tätig sind, z.B. sprechen sie zu Hause, in der Schule, in der Kirche oder am Arbeitsplatz auf unterschiedliche Weise, sie tragen an diesen Orten unterschiedliche Kleidung, übernehmen unterschiedliche soziale Rollen, haben unterschiedliche Ziele. Soziale Regeln, Gebäude, Zeitaufteilung sind in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich. Das alles führt zu unterschiedlichen Praktiken, sowohl in den allgemeinen sozialen Verhaltensweisen als auch darin, wie Menschen bei einzelnen Gelegenheiten individuell handeln. Schriftsprach-Praktiken müssen detailliert untersucht werden, da Literarität in verschiedenen Bereichen unterschiedlich sein kann; z.B. ist die Schule bloß ein Bereich von Schriftsprach-Aktivitäten, andere Bereiche können genau so bedeutungsvoll sein.

Die Aneignung von Schul-Literarität befähigt vorrangig dazu, in der Schule Erfolg zu haben. Solcher Erfolg ist angesichts der Bedeutung, die in unseren Gesellschaften die schulischen Karrieren für die Chancen im Leben haben, nicht zu unterschätzen. Dennoch läßt sich zugespitzt sagen, daß Schul-Literarität einen hauptsächlich zum Lesen von Fibeln und zum Schreiben von Diktaten befähigt, in reiner Form noch nicht einmal zum Schreiben einer verständlichen Telefonnotiz oder zum verstehenden Lesen einer Zeitung. Dabei meine ich nicht, daß alles, was in der Schule geschieht, gleich Schul-Literarität ist. Es gibt viele interessante Konzeptionen und methodische Ansätze gerade im Gebiet des Erstlese- und Schreibunterrichts, die über Schule hinausgreifen und versuchen, in Projekten verschiedenster Art "echte" Schreib- und Leseanforderungen zu schaffen und damit unterschiedliche Literaritäten in den Unterricht zu bringen. Und es ist durchaus möglich, in den verschiedenen "Fächern" nicht nur inhaltliches Fachwissen zu vermitteln, sondern auch, was und wie in den dazugehörigen Praxis-Bereichen gelesen und geschrieben wird.

Ich finde, die Sichtweise verschiedener Literaritäten könnte hilfreich sein für eine theoretische Erfassung und Formulierung von Schwierigkeiten und Einsichten in der Alphabetisierungsarbeit. Meines Erachtens betrifft das sowohl die Frage der Orientierung des Unterrichts an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen als auch die Probleme des Verwendens von Schulbüchern oder auch nur schulartiger Bücher für Erwachsene und des Transfers erworbener Fähigkeiten vom Kursraum hinaus ins wirkliche Leben. Wenn es nicht möglich ist, einmal eine immer und überall brauchbare Literarität zu vermitteln, dann entlastet das vor allem den Anfangsunterricht; andererseits wird um so deutlicher, wie notwendig es ist, daß eine Grundbildung zum selbständigen Lernen befähigt - und sei es nur, um sich öfter einmal eine weitere Literarität anzueignen.

#### Erforschung der Literarität(en) Erwachsener

Im September 1993 wurden erste Ergebnisse einer landesweiten Studie über die Literaritäts-Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung (über 16 Jahren) in den USA veröffentlicht, der *National Adult Literacy Survey*. Sie steht in direkter Nachfolge einer ähnlichen Studie über junge Erwachsene. Ziel war, einen Überblick zu bekommen über die Profile der Englisch-Literarität der erwachsenen US-Amerikaner, basierend auf ihren Leistungen in einer umfangreichen Reihe von Aufgaben, welche die verschiedenen Typen von Materialien und Anforderungen widerspiegeln, denen sie in ihrem alltäglichen Leben begegnen. Insgesamt nahmen über 26.000 Menschen an der Untersuchung teil.

Interessant ist nun, daß es nicht darum ging, einfach literate Erwachsene von funktional illiteraten oder ganz illiteraten zu unterscheiden - nach dem Motto "entweder - oder". Literarität wurde dreigeteilt: Prosa-Literarität (*prose literacy*), z.B. Zeitungen etc.; graphisch strukturierte Literarität (*document literacy*), z.B. Tabellen, Fahrpläne etc.; und mathematische Literarität (*quantitativ literacy*), z.B. Rechnen. Die Aufgaben stammen aus verschiedenen Bereichen, wie Privatleben, Arbeitsleben und gesellschaftlich-politische Domäne, sie hatten innerhalb der Bereiche unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Ein Profil der Literaritäts-Kompetenzen bedeutete dann, daß die Ergebnisse zeigen konnten, welche Schwierigkeitsgrade Menschen in den drei verschiedenen Literaritäten bewältigten und wie unterschiedlich kompetent sie in den verschiedenen Literaritäten sein konnten.

Eine auf dieser Arbeit und ihren Prinzipien basierende Untersuchung wird derzeit als *International Adult Literacy Survey* in verschiedenen Ländern durchgeführt, unter anderem in Deutschland mit einer repräsentativen Stichprobe der erwachsenen Wohnbevölkerung, ca. 3.000 Menschen zwischen 16 und 65 Jahren. Nach Auskunft des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sind erste Ergebnisse für Sommer 1995 zu erwarten.

#### 2.4. Einkommen schaffende Programme

Es gibt einen Ansatz, in den sogenannten Entwicklungsländern Alphabetisierungsprogramme - vor allem, wenn sie für Frauen konzipiert werden - mit der Vermittlung von Fähigkeiten zu verbinden, mit

denen Einkommen erwirtschaftet werden kann. Im Idealfall geht es dabei sowohl um die technischen Fähigkeiten, etwas zu erzeugen; als auch um die Management-Fähigkeiten, etwas zu erzeugen, das sich dann auch verkaufen läßt und es dann auch zu verkaufen; und darum, dabei mehr einzunehmen, als bloß einen Ausgleich für die Gestehungskosten; auch die für den Umgang mit Großhändlern und der Steuerbehörde nötigen Fähigkeiten sind nicht zu unterschätzen. Häufig erzeugen solche Projekte Gemüse für den nächsten Markt oder sie bauen eine Nähwerkstatt auf oder stellen landestypische kunsthandwerkliche Produkte her.

Hintergrund ist zum einen, daß gerade sehr arme Menschen in einer Umwelt, die wenig Anforderungen an Literarität stellt, kaum bereit sind, einfach um des Spaßes an der Freude willen die Mühen und Anstrengungen eines Alphabetisierungskurses auf sich zu nehmen - vor allem, da dies eine Reihe praktischer Einschränkungen und Belastungen im familiären Bereich mit sich bringt. Zum anderen ist die Arbeitslosigkeit in armen Ländern oder auch in armen Regionen reicherer Länder sehr hoch. Das heißt unter anderem, einfach lesen und schreiben zu lernen bringt einem noch lange keine Arbeit, schon gar nicht für Frauen. Zum dritten befähigt einen der Erwerb einer Schul-Literarität nicht unbedingt dazu, praktische Literaritäts-Aufgaben zu bewältigen - etwas, das Geld bringt.

Die Idee ist also, den Frauen dabei zu helfen, sich etwas aufzubauen, wo sie durch ihre Arbeit einen Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder verdienen können, sei es genossenschaftlich oder als Kleinst-Unternehmerinnen. Vermittelt wird neben den oben angeführten, direkt auf die Arbeit bezogenen Fähigkeiten auch Literarität - und zwar im Idealfall die, die für den Aufbau und den weiteren Betrieb der Werkstatt und des Handels etc. notwendig ist.

Bei genauer und kritischer Betrachtung solcher Projekte in verschiedenen Ländern kann man sehr skeptisch sein, was die Art und Weise der Umsetzung dieser Idee in der Praxis betrifft. Das macht die Idee selbst aber nicht uninteressant, vorausgesetzt, literat zu sein - und zwar *selbst* lesen und schreiben zu können - ist im gegebenen Umfeld und für das angestrebte Geschäft wirklich notwendig. Vielleicht können wir hier von den sogenannten Entwicklungsländern lernen. Bisher steht die Verbindung von Literarität und spezifischen beruflichen Fähigkeiten meist im Rahmen von berufsvorbereitenden und für Berufe ausbildenden Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche etc. Ein solcher Zusammenhang ist aber nicht für alle arbeitslosen und eventuell illiteraten Menschen in Deutschland möglich oder auch nur sinnvoll. Ich bin sicher, es gibt auch in Deutschland Ansätze, Grundbildung incl. Literarität im Zusammenhang zu vermitteln mit dem Aufbau einer beruflichen Existenz in der einen oder anderen Arbeitsmarkt-Nische und allen Fähigkeiten, die notwendig sind, sie selbständig aufrecht zu erhalten; z.B. eine Genossenschaft von Immigrantinnen-Frauen, die häusliche Dienstleistungen vermarktet, oder ähnliches, oder ganz etwas anderes.

### **3. Konsequenzen für eigene Arbeit?**

Die angeführten Beispiele von Ansätzen und Entwicklungen aus der Alphabetisierung Erwachsener lassen sich bestimmt nicht umstandslos auf die Verhältnisse und die pädagogische Arbeit in Deutschland übertragen. Doch denke ich, daß sie einige interessante Anregungen bieten, selber weiterzudenken und etwas zu versuchen - in der Konzept- und Methodenentwicklung, in der Kurspraxis und in der Forschung.

Ich stelle mir sogar vor, daß von den vorgestellten Ansätzen und Ideen auch für Fragen der frühen Förderung Impulse ausgehen können - für Kindergarten und Vorschule wie für die gezielte Unterstützung von Kindern, die in der Schule bereits Schwierigkeiten mit dem Lernen, speziell mit dem Lesen und Schreiben haben. Vielleicht könnten sogar Konzepte und Methoden der Regelschule aus den Beispielen Bestätigungen für manches interessante Modell und Anregungen für weitere Arbeit ziehen. Gleichzeitig gibt es in verschiedenen Ländern interessante Ansätze zur frühen Förderung von Kindern aus benach-

teiligten Schichten der Bevölkerung, die Vorbereitung auf die Schule, die Schriftsprache und Kultur verbindend.

#### Ein Zitat statt eines Nachworts

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hatte im Rahmen der Initiative "Vorrang für Bildung" Menschen eingeladen, die sich seit vielen Jahren theoretisch und praktisch mit Informationstechnologien und Kommunikationswissenschaften beschäftigen. Ein Auszug aus dem übereinstimmenden Ergebnis dieses Expertengesprächs:

"Schule werde heute immer noch so gehalten, wie sie im 19. Jahrhundert konstruiert wurde. Dabei habe sich die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung fundamental verändert. War es vor hundert Jahren die Aufgabe der Schule, Alphabetisierung zu leisten, um die Menschen auf die Anforderungen der Industriegesellschaft vorzubereiten, so muß die gesellschaftliche Aufgabe heute neu definiert werden. Es könne nicht mehr darum gehen, in der Schule Faktenwissen einzuüben, sondern darum, Zusammenhänge zu erkennen und Verhalten zu trainieren. Dementsprechend besteht die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen nicht mehr darin, im althergebrachten Sinne zu lehren, sondern darin, einen Lernprozeß zu begleiten. Der Lernprozeß könne nicht mehr darin bestehen, eine große Menge von Daten und Regeln abzuarbeiten - dies mache aus dem Anfänger nur den perfekten Anfänger, während der Experte sich dadurch auszeichne, daß er Probleme intuitiv gefühlsmäßig lösen könne." (Erziehung und Wissenschaft 7-8/94, S. 4)

#### Literatur:

- Barton, David: Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford/UK & Cambridge/US: Blackwell 1994.
- Dvorak, J.; Jochum, M.; Stagl, G. (Hrsg.): Literatur/Lektüre/Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: Österr. Bundesverlag 1991.
- Eldering, Lotty; Leseman, Paul (Hrsg.): Early Intervention and Culture. Preparation for Literacy: the interface between theory and practice. Netherlands National Commission for UNESCO, 1993.
- Feuerstein, Reuven et al.: Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co. 1980.
- Holland, Deryn: Das Fortschritts-Profil. In: Alfa-Rundbrief 22/1993, S. 15-21.
- Kamper, Gertrud: Über die Aneignung "geistiger Werkzeuge". In: Alfa-Rundbrief 21/1992, S. 11-16.
- Kamper, Gertrud: Nur Lesen und Schreiben lernen - oder die Fähigkeit zum selbständigen Lernen ausbilden? Erscheint in: Stoffers, J. (Hrsg.), Beiträge zum 2. Nordrhein-Westfälischen Legasthenie-Kongreß im Sept. 1994.
- Kirsch, I. S.; Jungeblut, A.; Jenkins, L.; Kolstad, A.: Adult Literacy in America. A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey. Washington/USA: National Center for Education Statistics 1993.
- Rogers, Alan: Women - Literacy - Income Generation. Reading/UK: Education for Development 1994.