

Gertrud Kamper

Analphabet/innen oder Illiterate

1. Voraussetzungen und Motive

Die historische und gesellschaftliche Existenz einer schriftlichen Form der Sprache zusätzlich zur gesprochenen Form führt dazu, zwischen literaten Menschen, die eine Schriftsprache beherrschen, und illiteraten oder analphabetischen Menschen, die keine Schriftsprache beherrschen, zu unterscheiden. Illiterate oder Analphabet/innen als Adressaten von Erwachsenenbildung (EB) zu sehen, setzt wiederum voraus, daß jemand den Wunsch hat, daß diese Menschen sich die Beherrschung einer Schriftsprache aneignen. Das können entweder die Gesellschaft bzw. bereits literate gesellschaftliche Gruppen sein oder die Betroffenen selbst. Die Motive dafür sind im Laufe der Geschichte und in verschiedenen Gesellschaften durchaus unterschiedlich gewesen und sind das heute noch. Entsprechend unterscheidet sich auch, auf welche Gruppen innerhalb der illiteraten Bevölkerung Bildungsanstrengungen zielen (vgl. Dvorak, Jochum, Stagl 1991).

Es war zum Beispiel ein religiöses Motiv, das in der Zeit der Reformation mit dem Lesen der nun in der Volkssprache verfügbaren Bibel zum Aufschwung der Literarität unter der einfachen Bevölkerung führte. Aus politischen und emanzipatorischen Motiven unterrichten nationale und soziale Befreiungsbewegungen erwachsene Analphabet/innen, oft unter Bedingungen der Illegalität. Es waren und sind Fragen der Effizienz des Militärs, die Armeeverwaltungen in verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Zeiten bewegten und noch bewegen, Alphabetisierungs-Kurse für ihre illiteraten Rekruten einzurichten.

Eine große Rolle spielen ökonomische Motive. Es sind die erwarteten, eminent positiven Auswirkungen auf die jeweiligen Volkswirtschaften, wegen derer die Länder der sogenannten Dritten Welt sich bemühen, mit Hilfe der UNESCO nicht nur die Systeme der Beschulung der Kinder auf- und auszubauen, sondern auch Alphabetisierung für die illiterate erwachsene Bevölkerung zu organisieren. Das Zentrum für Bildungsforschung und -innovation (CERI) der Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) forscht über den Zusammenhang von Illiterarität, funktionaler Literarität und ökonomischer Leistung. Aus humanistischen und emanzipatorischen Motiven – unter Berufung auf das allgemeine Menschenrecht auf Bildung und Zugang zur Kultur – engagieren sich von Kindesbeinen an literate Menschen und verschiedene Bildungs- oder Sozialeinrichtungen für illiterate Immigrant/innen und illiterate Angehörige verschiedener Randgruppen.

Die Erwartung, die eigene Situation verbessern zu können, bringt illiterate Erwachsene dazu, sich den Anstrengungen der Alphabetisierung zu unterziehen. Je nach gesellschaftlichem Umfeld kann es um individuellen Aufstieg oder Verhinderung von Abstieg gehen, um das Erlangen von sozialem Prestige oder das Ablegen eines Stigmas, um Zugang zu politischen, kulturellen, spirituellen und ökonomischen Möglichkeiten.

2. Veränderungen des Verständnisses von (II)Literarität

Illiterat oder *analphabetisch* zu sein, ist vom Begriff her eine Mangelbestimmung, das Fehlen von Literarität, das Nichtverfügen über Schriftsprache. Die Definition von Illiterarität wird von den Bestimmungen von Literarität abgeleitet. Bis in den Anfang dieses Jahrhunderts waren das Lesen des Kleinen Katechismus oder das Unterschreiben mit dem Namen anstatt mit drei Kreuzen Kriterien, mit denen die Literaten von den Illiteraten unterschieden wurden.

Seit 1945 hängen die Anstrengungen, allgemeine Literarität zu erreichen, eng mit der Geschichte der Alphabetisierungsaktivitäten der UNESCO zusammen. Allerdings besteht eine gewisse Spannung zwischen den Anstrengungen zur Erwachsenen-Alphabetisierung und der Vorstellung, hohe Literaritätsraten in einer Bevölkerung seien in erster Linie über die Beschulung der Kinder zu erreichen. Die UNESCO machte gleich nach dem Zweiten Weltkrieg den "Kampf gegen den Analphabetismus" zu einem ihrer Hauptthemen. Es begann mit der Vorstellung einer fundamentalen oder Basisliterarität im Kontext von fundamentaler oder Basisbildung, welche minimale Fähigkeiten in Denken, Sprechen, Zuhören, Rechnen, Lesen und Schreiben umfaßte. Man ging im Grunde davon aus, daß das Schulsystem der industrialisierten Länder ein erfolgreiches Konzept sei und so verstandene Bildung ein erstrebenswertes Ziel auch für alle anderen Länder. Die Kosten eines daran orientierten weltweiten Programms wären immens gewesen und seine Akzeptanz bei vielen Angehörigen der weltweiten Zielgruppe war gering.

In der Folge wurde mit dem Konzept der *funktionalen Literarität* (II)Literarität relativ definiert. Danach war eine Person funktional literat, wenn sie das Wissen und die Fertigkeiten in Lesen und Schreiben erworben hatte, die sie befähigten, sich an all jenen Aktivitäten zu beteiligen, für welche in ihrer Kultur oder Gruppe Literarität normalerweise erwartet wurde. Ein Widerspruch zur ursprünglichen Relativität des Konzepts ergab sich aus der weitverbreiteten Verwendung einer bestimmten Zahl von Schuljahren als Maß funktionaler Literarität: häufig gilt die Vollendung der Sekundärstufe als Grenze zwischen ausreichender Literarität und funktionalen Analphabetismus. Praktisch ergab sich unter den Bedingungen nach-kolonialer Gesellschaften ein Alphabetisierungskonzept, das die Funktionalität von Literarität eng an die Vermittlung wirtschaftlicher und technischer Fähigkeiten band und somit nur noch ausgewählte Gruppen von illiteraten Erwachsenen in bestimmten Entwicklungsprojekten als seine Zielgruppen verstand. Der Vergleich von finanziellem und personellem Aufwand mit der Rate der dauerhaft Alphabetisierten bzw. den Abbrecher-Zahlen war trotzdem enttäuschend (vgl. Dvorak, Jochum, Stagl 1991; Levine 1986).

In gewisser Weise kehrte die UNESCO danach zu ihrer anfänglichen "humanistischen" Vorstellung zurück, indem der Begriff der *Funktionalität auf politische, gesellschaftliche und kulturelle Dimensionen ausgeweitet* wurde (Konferenz von Persepolis 1975). Im Internationalen Jahr der Literarität 1990 wurde formuliert, daß die grundlegenden Lernbedürfnisse jeder Person – Kind, Jugendlicher, Erwachsener – beides umfassen: die wesentlichen Werkzeuge oder Instrumente des Lernens – wie Literarität, mündlichen Ausdruck, Rechnen, Problemlösen – und den grundlegenden Inhalt des Lernens – wie Wissen, Fertigkeiten, Werte, Haltungen (World Conference on Education for All in Jomtien 1990).

Eine bedeutende Rolle in der Formulierung kritischer Vorstellungen von Alphabetisierung und von Erwachsenen als Zielgruppe entsprechender Anstrengungen spielte das von Paulo Freire ursprünglich in Brasilien entwickelte Konzept der *emanzipatorischen Alphabe-*

tisierung. In ihm wurden die Analphabet/innen als unterdrückte und ausgebeutete Menschen verstanden und ein kritisches Bewußtsein ihrer gesellschaftlichen Lage als immanenter Teil einer für sie bedeutungsvollen Literarität. Effektive Alphabetisierung sollte die Zielgruppe befähigen, sich aktiv in der Analyse und Veränderung ihrer gesellschaftlichen Situation zu engagieren. (Zu Freire siehe Lenhart u. Maier in diesem Band)

Heute wird allgemein von Alphabetisierungs-Programmen für illiterate Erwachsene verlangt, daß sie ihre Zielgruppe als kompetente erwachsene Menschen verstehen, ihre Würde respektieren und ihre nicht-literaten Kenntnisse und Fähigkeiten in der Gestaltung und Aufrechterhaltung ihres sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens anerkennen. Die Inhalte sollen an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientiert sein, die Methoden erwachsenengerecht und das ganze Programm partizipativ organisiert. Wieweit diese Ansprüche in den realen Programmen verwirklicht werden oder auf die Präambeln beschränkt bleiben, ist eine andere Frage. (Vgl. Giere, Ouane, Ranaweera 1990).

Die Fünfte Internationale Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA V) 1997 in Hamburg widmete sich unter anderem auch ausführlich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. In der von den Konferenzteilnehmer/innen verabschiedeten "Hamburg Declaration on Adult Learning" wird Literarität als das Grundwissen und die grundlegenden Fähigkeiten bezeichnet, welche in einer sich schnell verändernden Welt alle brauchen — und als ein fundamentales Menschenrecht. Die daran anschließende "Agenda for the Future" enthält als Thema 3 "Ensuring the universal right to literacy and basic education". (vgl. Hautecoeur 1997; UIE 1997)

Für den "International Adult Literacy Survey" (IALS) — die in der ersten Hälfte bis Mitte der 90er Jahre in einer Reihe von OECD-Ländern durchgeführte internationale Vergleichsstudie zur Lesefähigkeit Erwachsener — wurde Literarität als „eine bestimmte Bedingung des Verhaltens Erwachsener“ definiert, und zwar „bezogen auf 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 and Statistics Canada 1995, 16) Daraus wird — in Ablehnung eines dichotomischen Verständnisses von Literarität vs. Illiterarität — abgeleitet, daß Literarität einen komplexen und multi-dimensionalen Satz von Eigenschaften, Dispositionen und Kompetenzen umfaßt, der auf fortlaufenden Skalen gemessen werden kann. Literarität als ein relatives Konzept, dem nur in Relation zu den Bedürfnissen von Ökonomie und Gesellschaft Bedeutung beigemessen werden könne. Insofern sind hier die Kompetenzen zur Informationsverarbeitung sehr weit gefaßt, um die Vielzahl von Fertigkeiten, die heute in den industrialisierten Ländern Literarität insgesamt ausmachen, zu berücksichtigen. (Tuijnman 1998)

Verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit wird in der politischen und praktischen Diskussion der *wissenschaftlichen* Bearbeitung der Frage, was unter Literarität und Illiterarität verstanden wird, gewidmet. Ein Pol der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kann als das "autonome" Modell von Literarität bezeichnet werden. Lesen und Schreiben sind danach Techniken, deren historische Entwicklung und individuelle Aneignung zu entscheidenden Veränderungen geistiger Fähigkeiten, wie z.B. abstraktem, kontext-unabhängigem Denken, Rationalität, kritischem und folgerndem Denken, führt. Der illiterate Mensch ist danach jemand, der nicht nur über Lesen und Schreiben sondern eben auch über die spezifischen Qualitäten moderner kognitiver und sprachlicher Prozesse nicht verfügt. Der entgegengesetzte Pol wäre dann die *sozialhistorische und ethnographische Position*, nach der Literarität so widersprüchlich ist wie die Gesellschaft und ihre Entwicklung selbst. Literarität wird hier weder als (Kultur-) Technik noch als individuelle Fähigkeit, sondern als

soziale Praxis verstanden, was zur Formulierung einer Vielzahl verschiedener Literaritäten führt. Entsprechend ist auch Illiterarität vieldeutig und muß handlungsorientiert im sozialen und historischen Kontext bestimmt werden. Erst muß das Geflecht der sozialen Praxen bestimmt werden, bevor es von dieser Position aus Sinn macht, jemanden, der in dem einen oder anderen Bereich illiterat ist, als Zielperson von Anstrengungen der EB zu bestimmen (vgl. Dvorak, Jochum, Stagl 1991).

3. Industrialisierte Länder

In den industrialisierten Ländern sollte die allgemeine Schulpflicht – teilweise seit hundert Jahren und länger – von Anfang an neben allgemeinen Bürger- und Arbeitstugenden Grundfertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen sicherstellen. Dahinter stehen Anforderungen der beruflichen Bildung im weitesten Sinne und die Bedürfnisse einer hochgradig bürokratisierten Verwaltung, in der so gut wie alle Lebensvorgänge schriftlich begleitet, dokumentiert und vermittelt werden. Entsprechend ging man in diesen Ländern lange Zeit davon aus, daß die einheimische Bevölkerung zwar unterschiedlich (hoch) gebildet, aber durchgängig literat wäre.

Wo Analphabet/innen zur Zielgruppe von EB wurden, handelte es sich um Immigrant/innen, die häufig auch der Landessprache nicht mächtig waren. Immer noch aktuelle Beispiele sind einerseits klassische Einwanderungsländer wie die USA, Kanada und Australien, sowie andererseits Länder wie Großbritannien, die Niederlande oder Frankreich, in denen Immigrant/innen aus den ehemaligen Kolonien leben und die Landessprache nicht beherrschen. Die von der EB für sie entwickelten Programme beginnen in aller Regel mit der Vermittlung der Landessprache als Zweitsprache, sowohl als Mittel der mündlichen Kommunikation wie als Schriftsprache. In den anglo-amerikanischen Ländern wird hier häufig von der Vermittlung von Literarität gesprochen, ohne zu unterscheiden, ob die jeweiligen Betroffenen in ihrer Muttersprache literat sind oder nicht. In der Bundesrepublik Deutschland wird im Rahmen der Programme Deutsch als Fremdsprache allgemein nur dann von Alphabetisierung gesprochen, wenn die Betroffenen auch in ihrer Muttersprache illiterat sind. Zur Frage, ob diese Menschen zunächst in ihrer Muttersprache und dann in der Landessprache oder gleich in der Zweitsprache alphabetisiert werden sollen, werden unterschiedliche Positionen vertreten.

Während des Zweiten Weltkrieges fiel es in den USA und in Großbritannien im Zuge der Rekrutierung einer großen Zahl von Wehrpflichtigen und der Verwendung moderner und damit komplizierterer Waffen zum ersten Mal unangenehm auf, daß auch Angehörige der "einheimischen" Bevölkerung trotz Absolvierung ihrer Schulpflicht nicht genügend Lesen und schreiben konnten. Das führte teilweise dazu, daß körperlich gesunde Männer für untauglich erklärt wurden, teilweise aber auch dazu, daß sie zu Adressaten militär-interner EB wurden. Auf diesen Kontext wird die früheste Verwendung des Begriffs der funktionalen Literarität zurückgeführt: ein Niveau *zwischen* dem Leisten einer Unterschrift oder dem Lesen einer einfachen Nachricht und flüssigem Beherrschen der Schriftsprache. Dieser Begriff wurde von Anfang an mit Arbeitsfähigkeit im Sinne von beschäftigungsfähig, mit sozialer Integration und Anpassung assoziiert.

Seit Beginn der 70er-Jahre dieses Jahrhunderts werden in den industrialisierten Ländern des (politischen) Westens zunehmend erwachsene Analphabet/innen unter der "normalen"

Bevölkerung entdeckt und als Problem betrachtet. Seit Beginn der Veränderungen in den Ländern des ehemaligen sozialistischen Blocks in Osteuropa berichten auch Teilnehmer/innen aus diesen Ländern auf internationalen Konferenzen über die Existenz erwachsener Analphabet/innen in ihren Ländern, beklagen aber den Mangel an Mitteln wie an politischem Willen für Untersuchungen und entsprechende Bildungsangebote. (Vgl. UNESCO Institut für Pädagogik 1991) Inzwischen hat Polen am IALS teilgenommen.

In den lateinamerikanischen Schwellenländern verliert der ursprüngliche oder primäre Analphabetismus an Bedeutung, insofern die Rate des Schulbesuchs der 7- bis 12jährigen seit den 70er-Jahren steigt. Jedoch verlassen sehr viele Menschen aus den ärmeren Bevölkerungsschichten die Schule vor Beendigung der Primarstufe. Das wird teilweise auf ökonomische Gründe, aber vor allem auf Mängel im Schulsystem zurückgeführt. Da der Arbeitsmarkt zunehmend restriktiver wird und die Einstellungsbedingungen auch für einfache Arbeiten erhöht werden, sind die ehemaligen Schulabbrecher/innen als funktional illiterate Erwachsene zusätzlich benachteiligt. (Vgl. UNESCO Institut für Pädagogik 1992)

Die im Laufe der modernen Alphabetisierungs-Bewegung in den industrialisierten Ländern von verschiedenen Seiten entwickelten unterschiedlichen Vorstellungen von der Zielgruppe stimmen nur in einem wirklich überein: die Analphabeten sollen zu Alphabetisierten, die illiteraten zu literaten Menschen werden – und zwar durch die Teilnahme an den spezifischen von der EB bereitgestellten Lernangeboten.

Zielgruppen-Bestimmungen überschneiden sich hier häufig: In manchen Ländern werden Alphabetisierungs-Kurse speziell für *Frauen* angeboten, mit ihren Bedürfnissen angemessenen Inhalten und organisatorischen Regelungen. Unter dem Begriff family literacy werden *Eltern* aufgefordert, der Chancen ihrer Kinder wegen oder auch mit ihnen zusammen Lesen und Schreiben zu lernen. Bildungsmaßnahmen für *Strafgefangene* schließen manchmal auch Alphabetisierungs-Angebote ein. *Ausländer/innen bzw. Immigrant/innen* sind nicht selten der Landessprache mündlich bereits mächtig, ohne sie schon ausreichend lesen und schreiben zu können. Angehörige *ethnischer Minderheiten* haben, von ihrem sozialen Status abhängig, häufig eine wesentlich höhere Illiteraritäts-Rate als die ethnisch dominierende Bevölkerung. Weiterbildungsprogramme für *Arbeitnehmer/innen* enthalten manchmal auch Alphabetisierungs-Kurse – abhängig von verschiedenen Bedingungen, wie z.B. einem geringen Angebot an gut (aus)gebildeten Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt, aber auch z.B. der Gesetzeslage hinsichtlich der Finanzierung von EB oder hinsichtlich der Verpflichtung zur Weiterbeschäftigung auch unqualifizierter Arbeitnehmer/innen bei Umstellung auf kompliziertere Technologien. Alphabetisierung für *Arbeitslose*, die an Ausbildungs- und Umschulungsmaßnahmen teilnehmen wollen, unterliegt spezifischen Bedingungen hinsichtlich Inhalten und Organisation.

Im Zusammenhang mit der Eingliederung in die Arbeitswelt und der Berufsbildungsfähigkeit *Jugendlicher* nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule überschneiden sich Alphabetisierung und *Berufsbildung Benachteiligter*. Obwohl es sich um die Lebensphase gegen Ende oder sogar nach Beendigung der Schulpflicht handelt, wird hier teilweise noch von Prävention, von Verhinderung von Analphabetismus gesprochen. (Vgl. Kretschmann et al. 1990)

4. Bundesrepublik Deutschland

In den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland gibt es etwa seit Mitte der 70er-Jahre Kursangebote für erwachsene Analphabet/innen bzw. Illiterate deutscher Muttersprache. Seit Beginn der 80er-Jahre wird langsam öffentlich bewußt, daß es in diesem Land Menschen gibt, die die Schriftsprache nicht beherrschen. In der ehemaligen DDR begann ein kleiner Teil der Fachöffentlichkeit 1990, die Möglichkeit von funktionalem Analphabetismus auch im eigenen Land vorsichtig ins Auge zu fassen. Wieviele Menschen in Deutschland total oder funktional illiterat sind, ist nicht untersucht worden — die Frage in diesem dualistischen Verständnis von literat vs. illiterat wäre auch weder der Realität noch dem Stand der Fachdiskussion angemessen.

Über zwanzig Jahre hinweg wurde für die alten Bundesländer regelmäßig eine Schätzung der Deutschen UNESCO-Kommission zitiert, nach der 0,75 bis 3% der erwachsenen Bevölkerung illiterat seien. Für die neuen Bundesländer wurden auf der gleichen ungesicherten Grundlage unter zusätzlicher Berücksichtigung bestimmter Schülerzahlen (Abgänger/innen aus unteren Klassen, Sonderschüler/innen etc.) 2% geschätzt (vgl. Harting 1988, 1991; Sandhaas, Schneck 1991)

Im Rahmen des International Adult Literacy Survey (IALS) wurden relativ differenzierte Kategorien und Kriterien für das Beurteilen des Leseverständnisses in Industrieländern entwickelt. (Vgl. OECD and Statistics Canada 1995) Andererseits wird der Ansatz dieser Studie unter inhaltlichen wie methodischen Aspekten auch massiv kritisiert. (Vgl. The Centre for Literacy 1997; Goldstein 1998) Nach den Ergebnissen der deutschen Teilstudie des IALS erreichen z.B. in Bezug auf das Lesen von Prosatexten 14,4 % der erwachsenen Wohnbevölkerung nur die erste Literaritäts-Stufe. Im Ergebnis der Folgeuntersuchungen zu dieser Studie muß angenommen werden, daß für mindestens 5 % der Erwachsenen in der BRD ihr Leseverständnis nicht ausreichen würde, den Hauptschulabschluß zu erwerben. (Vgl. Lehmann, in Druck) Die Fähigkeiten Erwachsener, sich schreibend zu verständigen, wurden bisher (noch) nicht untersucht. Es muß jedoch befürchtet werden, daß die Zahlen für "funktionale Schreib-Analphabeten" noch über den erwähnten 14,4 % liegen. (Vgl. Hubertus 1998) Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) empfiehlt, überhaupt nicht von Analphabet/innen, sondern von "Personen mit unzureichenden Grundqualifikationen" zu sprechen. (Hirsch 1998)

Über diese *potentielle* Zielgruppe der EB gibt es keine direkten Untersuchungen. Aussagen können nur über jenen Teil der Zielgruppe gemacht werden, der bereits Lernangebote wahrgenommen hat. Im April 1994, zum Zeitpunkt der letzten Erhebung, wurden bundesweit 8.069 Teilnehmer/innen in Alphabetisierungs-Kursen und (geschätzt) 3.200 bis 3.400 Teilnehmer/innen in Kursen zur Vermittlung elementarer Qualifikationen festgestellt. (Vgl. Weishaupt 1996)

Das Verständnis der Zielgruppe ist keineswegs einheitlich und hat sich im Laufe der Jahre verändert. Dieser komplizierte Prozeß wird von mindestens zwei bis drei Seiten her beeinflußt: Eine wesentliche Rolle spielen in der Ausbildungsbiographie der Alphabetisierer/innen erworbene Grundeinstellungen und Haltungen, seien sie sozialpädagogisch, psychologisch, linguistisch etc. orientiert. Zunächst wurden Anregungen aus verschiedenen Alphabetisierungs-Ansätzen aufgegriffen, z.B. aus der emanzipatorischen Alphabetisierung nach Freire wie auch aus der englischen und der niederländischen Alphabetisierungs-Bewegung. Danach übten mehrere vom Bundesministerium in Auftrag gegebene, aufeinander folgende Projekte der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) bzw. des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) deutliche Einflüsse aus. Und sämtliche Vorannahmen und Auffassungen standen und stehen unter dem ständigen Druck der Realität in der praktischen Arbeit, müssen an die Erfahrungen mit je-

weils kleinen Gruppen konkreter Menschen in den Alphabetisierungs-Kursen angepaßt werden.

Auf den Punkt gebracht lassen sich die beiden Pole so bestimmen: Die eine Position sah im Extrem die Illiteraten als Menschen, die sich in nichts von anderen unterschieden, die über sämtliche – auch kommunikativen und sprachlichen – Fähigkeiten genau so verfügten wie andere auch – mit der einen Ausnahme der schriftlichen Form der Sprache, der Kulturtechnik des Lesens und Schreibens. Entsprechend war Deutschunterricht für Erwachsene die Antwort. Im anderen Extrem wurden die Illiteraten als kranke Menschen gesehen, Analphabetismus als Persönlichkeitsstörung, als seelisches Leiden oder als Symptom eines solchen. Das verlangte Therapie (vgl. Fuchs-Brüninghoff, Kreft, Kropp 1986; Harting 1988). Die heutigen Positionen sind differenzierter und weniger extrem, ohne daß es in der deutschen Alphabetisierung einen offiziellen oder verbindlichen Konsens über die Bestimmung der Zielgruppe gäbe.

Aus den regionalen und lokalen Situationen heraus, was die Nachfrage nach Kursen als auch die Finanzierungsmöglichkeiten betrifft, unterscheidet sich das jeweilige Verständnis der Aufgabe noch in verschiedener anderer Hinsicht. Z.B. sind die Auffassungen uneinheitlich, wie eng sich Kursangebote an den Anforderungen des Arbeitsamtes bzw. des Ersten Arbeitsmarkts oder „der Wirtschaft“ orientieren sollen – oder welchen Stellenwert demgegenüber die Stärkung und Bildung der Persönlichkeit der Lernenden habe. Z.B. kann das Verständnis davon, welche Fähigkeiten zu einem Mindeststandard an Literarität gehören sollen, oder davon, ob Literarität eine Voraussetzung oder ein Teil von Erwachsenen-Grundbildung sei, durchaus verschieden ausfallen.

Dennoch bestehen in vieler Hinsicht Übereinstimmungen:

1. Im direkten Umgang mit den Teilnehmer/innen wird der Ausdruck „Analphabet/innen“ praktisch nicht verwendet, sondern unterschiedlich umschrieben. Die Kurse heißen meist „Grundkurse Lesen und Schreiben“ oder „Lesen und Schreiben von Anfang an“ oder ähnlich.
2. Bis auf ganz wenige einzelne Ausnahmen haben alle deutschen Illiteraten die Schule besucht, und zwar im allgemeinen bis zur Beendigung der Schulpflicht, wenn auch nicht unbedingt regelmäßig. Besucht wurde überwiegend die Sonderschule für Lernbehinderte, teilweise auch die Hauptschule, eventuell mit bescheinigter schwerer Legasthenie. Soweit davon ausgegangen wird, daß gegen Ende der Schulzeit rudimentäre Lese- und Schreibfähigkeiten vorhanden waren, die in den folgenden Jahren wieder verlernt wurden, wird auch von sekundärem Analphabetismus gesprochen.
3. Lese- und Schreibkurse für Teilnehmer/innen aus Einrichtungen für geistig Behinderte werden manchmal zur Behindertenarbeit und in anderen Fällen zur Alphabetisierung gerechnet. Allgemein gelten Illiterate nicht als Behinderte.
4. Hinsichtlich der Kenntnisstufen wird grob zwischen Anfänger/innen, Mittelstufe und Fortgeschrittenen unterschieden. Verhältnismäßig wenige Teilnehmer/innen sind fast gänzlich illiterat, können mit Mühe gerade ihren Namen schreiben und nur wenige Buchstaben des Alphabets erkennen. Die Mehrzahl kann Texte bekannten Inhalts und geringen bis mittleren Schwierigkeitsgrads mit unterschiedlich viel Mühe lesen und schreibt mit Fehlern, die den Sinn entstellen und die Verständlichkeit massiv beeinträchtigen, und teilweise mit großen Hemmungen. Ein kleinerer Teil der Lernenden liest zur eigenen Zufriedenheit, leidet aber bis zur totalen Vermeidung unter den beruflich und privat negativ bewerteten häufigen Rechtschreibfehlern. Diese Teilnehmer/innen

- verstehen sich manchmal als erwachsene Legastheniker/innen, können aber hinsichtlich des Schreibens als funktional illiterat betrachtet werden.
5. International wird elementares Rechnen (numeracy) als Teil der Literarität und vor allem auch als Aufgabe der Alphabetisierung im Kontext von Erwachsenen-Grundbildung verstanden. In der deutschen Diskussion, deren Selbstverständnis eben erst von Alphabetisierung zu Erwachsenen-Grundbildung weiterentwickelt wird, sind entsprechende Überlegungen bisher nur am Rande angestellt worden. Das zeigt sich auch an den Schwierigkeiten mit der Terminologie: Die Skala „quantitative literacy“ in der englischen Fassung des IALS wird in der deutschen Fassung als Skala „Zahlen“ bezeichnet.
 6. Schwierigkeiten mit dem Erlernen der Schriftsprache und dann auch in den anderen Fächern traten im allgemeinen sehr früh, bereits in der ersten oder zweiten Grundschulklasse auf. Sie trugen zu einer Dynamik der Interaktion in Elternhaus und Schule bei, die zu einem negativen Selbstbild hinsichtlich der eigenen Lernfähigkeit führte. Die negative Selbsteinschätzung und diese Dynamik setzen sich in der Erwachsenenwelt, wo in der Alltagssprache analphabetisch gleich dumm verwendet wird, fort. Das beeinflusst auch aktuelle Lernprozesse hemmend.
 7. Für die mündliche Sprachverwendung muß überdurchschnittlich häufig mit einem relativ geringen aktiven und passiven Wortschatz gerechnet werden, wie auch mit einem relativ einfachen Satzbau im Sprechen und im Verstehen. Eventuell treten in der Verwendung von Begriffen und in der Grammatik der Sätze Fehler auf. Die für Schriftsprache typische Form vollständiger und abgeschlossener Sätze kann je nach Kenntnissstand Schwierigkeiten bereiten. Gelegentlich ist die Artikulation ungenauer als in der regionalen Umgangssprache üblich.
 8. Auch in den aktuellen Lernprozessen der Erwachsenen kann das Niveau kognitiver Leistungen – z.B. in der räumlichen Orientierung oder beim Schlußfolgern oder in der gedanklichen Beweglichkeit zwischen Konkretion und Abstraktion –, wenn es unterhalb der Anforderungen schulischen Lernens liegt, zu den erlebten Lernschwierigkeiten beitragen. Es gibt auch Hinweise darauf, daß Körperwahrnehmung und motorische Koordination (Rhythmik) für die Lernschwierigkeiten bzw. die Erleichterung der Lernprozesse auch der Erwachsenen relevant sind.
 9. Analphabetismus hat biographisch und aktuell einen engen Zusammenhang zu Armut. Illiterate Menschen haben als Kinder häufig familiäre Erfahrungen mit beengten Wohnsituationen, Sozialhilfe und materieller Armut gemacht. Als Erwachsene stehen sie dem Arbeitsmarkt in der Regel nur als Ungelernte zur Verfügung. Wenn sie Arbeit haben, ist diese entsprechend niedrig bezahlt. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit sind sie überdurchschnittlich häufig arbeitslos und auf Sozialhilfe angewiesen.
 10. Nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten lesen und schreiben zu können, wird allgemein als Makel empfunden, der nach Möglichkeit verheimlicht wird. Dadurch entsteht starker Streß, der zum Entstehen psychosomatischer Beschwerden beitragen kann. Vor allem, wer eine Bloßstellung an einem lange Jahre gehaltenen Arbeitsplatz fürchten muß, erlebt häufig massive Angst.
 11. Jede/r total oder funktional Illiterate braucht eine Vertrauensperson, welche die unumgänglichen schriftsprachlichen Aufgaben, vor allem den Schriftverkehr mit Behörden etc., erledigt. Dies ist häufig ein Elternteil, ein/e Lebenspartner/in oder ein/e Sozialarbeiter/in. Diese Beziehung wird nicht selten als einseitige Abhängigkeit erlebt, während sie oft genug gegenseitig ist, wenn der/die Helfende diesen Helferstatus

aus eigenen Gründen braucht. Das Streben nach Unabhängigkeit kann eine starke Komponente der Motivation für das Lesen- und Schreibenlernen bilden – oder eine Gefährdung der Beziehung kann zu Ambivalenzen in der Motivation bis hin zu Lernblockaden führen.

Jene Menschen, die funktional illiterat sind, aber keine Lese-Schreibkurse besuchen, gehören nur potentiell zur Zielgruppe der Illiteraten. Es gibt verschiedene Vermutungen, warum sie auf die entsprechenden Angebote von EB-Einrichtungen nicht reagieren. Diese reichen von der schlechten Zugänglichkeit sowohl der Informationen als auch der Unterrichtsangebote selbst über das Verhältnis von subjektivem Aufwand zum Nutzen bis zur fehlenden Motivation. Darüber hinaus werden inzwischen auch von VHSen zunehmend Teilnahmegebühren für Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung erhoben, was manche der finanziell meist schlecht gestellten Menschen aus der Zielgruppe abschreckt. Dagegen war es in den ersten anderthalb Jahrzehnten der Entwicklung dieses Kursangebots Konsens, daß Kursgebühren entfallen oder minimal gehalten werden.

In den ersten beiden Jahrzehnten wurden in Deutschland verhältnismäßig geringe Anstrengungen unternommen, diesen potentiellen Teil der Zielgruppe zu aktivieren. Zum Teil fehlten Infrastruktur und Mittel für entsprechende Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmer/innen-Werbung, zum Teil wurde eine verstärkte Werbung für unverantwortlich gehalten, da die finanziellen und personellen Ressourcen fehlen, einer verstärkten Nachfrage mit einem entsprechenden Angebot zu begegnen. In der zweiten Hälfte der 90er-Jahre wurde der Bundesverband Alphabetisierung gegründet, der das Lobbying und die Öffentlichkeitsarbeit für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener unterstützen soll. 1998 ist eine Medienkampagne zur Aufklärung der Öffentlichkeit und zur Information der Betroffenen gestartet worden.

Weitere wichtige Elemente der Infrastruktur sind (neben den Strukturen der Alphabetisierung und Grundbildung anbietenden VHSen): die einzige deutschsprachige Zeitschrift „Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung“, die jährlich in der Evangelischen Akademie Bad Boll organisierten Fachtagungen zu wechselnden Aspekten des Themas (mit entsprechenden Veröffentlichungen) und das derzeitige Projekt am DIE „Netzwerk Grundqualifikationen“. Insgesamt ist der Grad der Vernetzung der verschiedenen in der Alphabetisierung Tätigen innerhalb Deutschlands noch relativ gering. Die Kontakte zu Einrichtungen und Kolleg/innen im europäischen und außereuropäischen Ausland, wo es teilweise eine sehr reiche Literacy- und Adult Basic Education-Szene gibt (z.B. England und Niederlande, Nordamerika und Australien), stehen noch am Anfang. Es ist noch zu früh, um abschätzen zu können, wie weit sich EU-Projekte zu einzelnen Themen aus der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener und älterer Jugendlicher als über die einzelnen Beteiligten hinauswirkende Elemente auswirken werden. Möglicherweise wird die langsam zunehmende Nutzung des Internet hier Veränderungen erleichtern.

Perspektivisch muß damit gerechnet werden, daß die Zielgruppe *funktionaler* Analphabet/innen bzw. *funktional* illiterater Menschen für die EB größer wird. Die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen am Arbeitsmarkt verlangen nicht nur von An- und Ungelernten, sich fortzubilden, um überhaupt eine Chance auf bezahlte Erwerbstätigkeit zu haben. In der deutschen Teilstudie des IALS haben 14,4 % der Teilnehmenden (im Lesen) die unterste Literaritäts-Stufe 1 und 34,2 % die Literaritäts-Stufe 2 erreicht (charakterisiert als „Menschen, die dürftig lesen können“ und „direkt identifizierte Einzelinformationen dann miteinander in Bezug zu setzen vermögen, wenn keine erschwerenden Bedingungen gegeben sind“). Ihre Literarität im Schreiben muß wesentlich niedriger angesetzt werden. (Vgl. Hubertus 1998) Diese Erwachsenen sind also in einem simplen Verständnis kaum als

analphabetisch oder illiterat zu sehen. Die Wahrscheinlichkeit ist aber groß, daß sie als „Personen mit unzureichenden Grundqualifikationen“ (vgl. Hirsch 1998) erscheinen, sobald sie sich mit den Anforderungen beruflicher Weiterbildung oder Umschulung auseinandersetzen müssen — mit relativ selbständigem Lernen aus Skripten und Handbüchern und an Computern, und das häufig unter Bedingungen zeitlicher Befristung und anschließender Prüfung. Vorhandene literate Fähigkeiten verlieren mit dem Erhöhen gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen an Wert (vgl. Dvorak, Jochum, Stagl 1991; Centre for Educational Research and Innovation of OECD 1992; OECD & Statistics Canada 1995).

Die Bedürfnisse werden im Zuge des lebenslangen oder auch lebensbegleitenden Lernens über Lesen- und Schreibenlernen in einem engen Sinne hinaus in Richtung auf Erwachsenen-Grundbildung und „Lernen lernen“ gehen. Als neues Stichwort zeichnet sich „Informationskompetenz“ incl. der Bewältigung der „neuen Technologien“ ab.

Literatur

- Centre for Educational Research and Innovation of OECD (eds.): Adult Illiteracy and Economic Performance. Paris 1992
- The Centre for Literacy Quebec (eds.): Perspectives on IALS. Reprints of articles from Graff, Harvey J.; Street, Brian V.; Jones, Stan. Montreal, Quebec 1997. (= Working Papers on Literacy. 1).
- Dvorak, J.; Jochum, M.; Stagl, G. (Hrsg.): Literatur/Lektüre/Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien 1991
- Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U.: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des BMBW. Bonn/Frankfurt/M. 1986
- Giere, U.; Ouane, A.; Ranaweera, A M.: Literacy in developing countries: an analytical bibliography (Bulletin of the International Bureau of Education vol. 64, Nr. 254-257). Paris 1990
- Goldstein, H.: Models for reality: new approaches to the understanding of educational processes. A professorial lecture given at the Institute of Education (Univ. of London) July 1, 1998. (download from <http://www.ioe.ac.uk/hgoldstn>)
- Harting, U. (Hrsg.): Schrift-Los. 10 Jahre Alphabetisierung. Dokumentation der Expertinnentagung am 17./18. Mai 1988 im Adolf-Grimme-Institut. Marl 1988
- Harting, U. (Hrsg.): Menschen ohne Schrift – Was tun? Dokumentation der Fachtagung anlässlich des Weltalphabetisierungsjahres 1990 am 14./15. September 1990 in Bonn-Bad Godesberg. Marl 1991
- Hautecoeur, J.-P.: Literacy on the Eve of CONFINTEA: Observations, Questions and Action Plans. In: CONFINTEA V, Background Papers. Special Issue of „Adult Education and Development“, IZZ/DVV und UIE, 1997, S. 63-77.
- Hirsch, M.: Die OECD/IALS-Studie aus Sicht der Bundesregierung. In: Stark, W. & Fitzner, Th. & Schubert, Ch. (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? - Ein internationaler Kongreß. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett 1998. S. 80-81.
- Hubertus, P.: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland — Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis. In: Stark, W. & Fitzner, Th. & Schubert, Ch. (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? - Ein internationaler Kongreß. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett 1998. S. 82-92.
- Kamper, G.: Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin 1990
- Kretschmann, R.; Achenbach, J.; Möhlmann, G.; Lindner-Achenbach, S.; Puffahrt, A.: Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart/Berlin/Köln 1990

- Lehmann, R. H.: Zur Lesefähigkeit der Deutschen. In: Stark, W. & Fitzner, Th. & Schubert, Ch. (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? - Ein internationaler Kongreß. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett 1998. S. 74-79.
- Lehmann, R.: Anregungen für bildungspolitische Konsequenzen der empirischen Forschung. In: Stark, W. & Fitzner, Th. (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. (In Druck).
- Levine, K.: The Social Context of Literacy (Language, Education and Society). London/New York 1986
- OECD and Statistics Canada: Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey. Paris u. Canada 1995.
- OECD and Statistics Canada: Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris u. Canada 1995. (dt. veröffentlicht 1998).
- Sandhaas, B.; Schneck, P. (Hrsg.): Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahrs in Bregenz, 4.-7. Nov. 1990. Wien 1991
- Tuijnman, Albert: Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus Sicht der OECD. In: Stark, W. & Fitzner, Th. & Schubert, Ch. (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? - Ein internationaler Kongreß. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett 1998. S. 45-66.
- UNESCO Institut für Pädagogik (Hrsg.): Functional Literacy in Eastern and Western Europe. A UIE-Unesco/EC/OECD-CERI Seminar, Hamburg, 20.-22. Nov. 1990 (UIE-Berichte 4). Hamburg 1991
- UNESCO Institut für Pädagogik (Hrsg.): The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries. UIE, Hamburg, 4.-7. December 1991 (UIE-Berichte 9). Hamburg 1992
- UNESCO Institute of Education (UIE): Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Hamburg: UIE 1997.
- Weishaupt, H.: Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Alphabetisierung / Elementarbildung, Stand und Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE 1996. S. 34-57. (= DIE Materialien für Erwachsenenbildung. 7).
- World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs. Adopted by the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5.-9. March 1990. New York 1990

Einige wichtige Internetadressen zum Thema (mit weiterführenden Links)

Bundesverband Alphabetisierung	http://www.alphabetisierung.de/
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung	http://www.rz.uni-frankfurt.de/die/
UNESCO-Institut für Pädagogik	http://unesco.unep.edu/uiie/
Research and Practice in Adult Literacy (UK)	http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/literacy/cc/RaPAL.htm
National Adult Literacy, Canada	http://www.nald.ca/index.htm
International Studies Adult Literacy (USA)	http://www.ed.psu.edu/isal/index.html