

### Alphabetisierung in Deutschland: Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen

Döbert, Marion

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Döbert, M. (2011). Alphabetisierung in Deutschland: Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35(3), 7-31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390745>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

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 ungelernete 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 angelehrt 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.<sup>1</sup>

## 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 Kompetenzen<sup>2</sup> 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 diskutiert<sup>3</sup>. 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 Leveln) 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)*<sup>4</sup>, 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 & Riekmann, 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 De-couvrierung 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 aufgezeigt<sup>5</sup>. 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*<sup>6</sup> 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)<sup>7</sup>. 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)<sup>8</sup>. 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 Grundbildung<sup>9</sup>, in den letzten Jahren zunehmend fokussiert auf Forschungsprojekte. Das BMBF fördert seit 2007 den Förderschwerpunkt *Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*<sup>10</sup>. 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 Multiplikatorenkontakte 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 *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 einfach 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 Demokratieförderung 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.<sup>11</sup> 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 verschulenden Bildungsprogrammen schon einmal gescheitert sind.

## Kritische Anmerkungen zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland

Zahlen zur Größenordnung von Analphabetismus bzw. von geringer Grundbildung wurden für europäische Länder u. a. aus dem *International Adult Literacy Survey* (IALS) aus den 1990er-Jahren abgeleitet (vgl. Antwort auf Frage 11, Deutscher Bundestag, 2010). Mit dieser Studie eröffneten sich Chancen zur Veränderung: Zahlreiche europäische Nachbarländer entwickelten Nationale Aktionspläne (*National Literacy Strategies*); sie richteten Nationalagenturen ein, u. a. zur Politikberatung und Lobbyarbeit; Dekrete wurden entwickelt und Budgets verabschiedet, um flächendeckend Lernangebote zu etablieren und nachhaltig zu sichern; Forschungs- und Fortbildungsinstitute wurden aufgebaut, um *literacy*-Angebote auf dem Hintergrund gesicherter Daten und Fakten zu entwickeln und Unterricht von guter Qualität bereit zu stellen. Die Nationalen Aktionspläne definierten auch die zentralen Aufgaben während der Weltalphabetisierungsdekade (2003-2012). In Deutschland wurde die Aussagekraft der IALS-Zahlen leider nicht von Anfang an mit dem Problem des funktionalen Analphabetismus bei Erwachsenen in Zusammenhang gebracht, und in den Diskussionen um die Studie und ihren Stellenwert für Deutschland ging es mehr um Auseinandersetzungen um die Zuständigkeiten von Bund und Ländern als um den Zusammenschluss beider Akteure mit dem Ziel, eine gemeinsame Grundbildungsstrategie zu entwickeln. Immer wieder stand und steht der Föderalismus dem Fortkommen in Sachen *literacy* im Wege. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch deutlich in den Antworten auf die erwähnte Kleine Anfrage im Bundestag von 2010. So lautet eine – besonders für die Bezugsgruppe der Lernenden – bedeutsame Frage: »Inwieweit hat die Bundesregierung dazu beigetragen, die vierte der ›Bernburger Thesen zur Alphabetisierung‹ (flächendeckendes und nachfragegerechtes Angebot an Alphabetisierungskursen in Weiterbildungseinrichtungen zu schaffen) zu verwirklichen?« Die Antwort: »Für das Angebot an Alphabetisierungskursen sind die Länder zuständig« (Deutscher Bundestag, 2010, S. 13). Auch andere Forderungen

### **Bernburger Thesen zur Alphabetisierung**

- (1) Alphabetisierung und Grundbildung gehören zu den Pflichtaufgaben von Schule. Die lebensbegleitende, dynamische Alphabetisierung und Grundbildung sollen als Pflichtaufgabe der Weiterbildung anerkannt werden. Die politische Zuständigkeit muss daher entsprechend den Kompetenzen auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene liegen.
- (2) Im Bereich der Prävention von funktionalem Analphabetismus muss gesichert werden, dass Schülerinnen und Schüler die Schule nicht ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben verlassen. Dazu bedarf es regelmäßiger Analysen der Lernstandsentwicklung im Schriftspracherwerb und gezielter Fördermaßnahmen. Im Verlauf der Schulzeit muss es die Möglichkeit zum wiederholten Einstieg in den Schriftspracherwerb geben. Bereits vor der Schulzeit ist frühe Unterstützung durch vorschulische Einrichtungen und familienorientierte Maßnahmen zu gewährleisten.
- (3) Schriftspracherwerb und funktionaler Analphabetismus müssen fächerübergreifend Pflichtthemen in der Lehrerausbildung sein.
- (4) Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener erfordern ein flächendeckendes und nachfragegerechtes Angebot an qualitativ hochwertigen Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen in Weiterbildungseinrichtungen. Arbeitslose Analphabeten sollen mit anderen Arbeitslosen gleichgestellt werden durch vorgeschaltete ganztägige Alphabetisierungsmaßnahmen, um dann an weiteren Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen erfolgreich teilnehmen zu können.
- (5) Die Berufsausbildung zum Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen muss institutionalisiert werden. Dazu muss ein entsprechendes Ausbildungskonzept entwickelt werden. Wissenschaft und Forschung müssen sich mit dem Schriftspracherwerb bei Kindern und Erwachsenen befassen sowie didaktische und methodische Leitlinien für Ausbildung, Unterricht und Unterrichtsmaterialien entwickeln.
- (6) Die Grundbildungskompetenzen der Gesamtbevölkerung sind in regelmäßigen Bildungsreporten zu erfassen und die mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen erzielten Lernfortschritte sind zu evaluieren.
- (7) Die Öffentlichkeit muss durch die Medien kontinuierlich über das Themenfeld Analphabetismus informiert werden, um einerseits zu einer Entstigmatisierung beizutragen und andererseits die Betroffenen und ihre Vertrauenspersonen auf bestehende Hilfsangebote aufmerksam zu machen.
- (8) Zur Umsetzung der nationalen Ziele der Weltalphabetisierungsdekade in Deutschland muss eine zentrale, aus öffentlichen Mitteln finanzierte Service-, Beratungs- und Informationsstelle eingerichtet werden.
- (9) Auch Menschen mit Lese- und Schreibproblemen sollen in Deutschland dazu ermutigt werden, ihre Interessen und Bedürfnisse selbstbewusst in der Öffentlichkeit und gegenüber bildungspolitisch Verantwortlichen zu vertreten. Dazu müssen geeignete Maßnahmen entwickelt und erprobt werden.

aus den Bernburger Thesen<sup>12</sup> (vgl. Kasten) konnten nicht auf nationaler Ebene umgesetzt werden: z. B. die Einrichtung einer zentralen Stelle mit Service-, Beratungs- und Informationsaufgaben zur Umsetzung der nationalen Ziele der Weltalphabetisierungsdekade in Deutschland, die Erfassung und Evaluierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen in regelmäßigen Bildungsreports, Analphabetismus als Pflichtthema in der Lehrerbildung. Immer wieder wird auf die föderale Aufgabenteilung und die Zuständigkeit der Länder in Sachen Bildung verwiesen. Eine der größten Hürden beim Vorwärtkommen in der Alphabetisierung und Grundbildung ist das 2006 beschlossene Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern. Bildung liegt – bis auf wenige Teilbereiche – in der Hoheit der Länder. Der Bund muss sich zurückhalten. Er darf nach gesetzlicher Regelung nur im Bereich der Förderung von Forschungsprojekten aktiv werden. Auf diesem Hintergrund kann die Alphabetisierungsdekade in Deutschland nicht als eine gemeinsame Strategie von Bund und Ländern realisiert werden. Vor allem für die gemeinsame Finanzierung einer flächendeckenden Lerninfrastruktur ist das Kooperationsverbot kontraproduktiv. *literacy* im Sinne einer nationalen Strategie gegen Bildungsbenachteiligung und soziale Ausgrenzung benötigt aber neben Projekten als Innovationslieferant eine gesicherte Lerninfrastruktur.

## Ausblick und Empfehlungen

- Das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern sollte zurückgenommen werden, um den Weg zu einer gemeinsamen *literacy*-Strategie und zu einer gesicherten Lerninfrastruktur zu eröffnen. Diese muss in Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen geschaffen werden. Jedes Jahr dokumentiert die OECD, dass Investitionen in (Weiter-)Bildung zu beachtlichen gesellschaftlichen Gewinnen führen: durch wesentlich höhere Steuereinnahmen, durch längeren Verbleib in der Erwerbstätigkeit und damit längeren Arbeitskräfteerhalt, durch Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit, durch höhere Einkommen und durch einen verbesserten Gesundheitsstatus in der Gesellschaft. Er-

freulich ist, dass Bund und Länder in Folge der neuen Datenlage zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus am 28. Februar 2011 einen Grundbildungspakt ankündigen: »Der Pakt soll ein breites gesellschaftliches Bündnis werden, in das beispielsweise Unternehmensverbände, Gewerkschaften, Kammern und Volkshochschulverbände einbezogen werden« (BMBF, 025/2011). Bis 2014 will das BMBF 20 Millionen für ein zeitnahes Programm zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung zur Verfügung stellen.

- Eine *literacy*-Strategie ist nur dann sinnvoll, wenn sie eingebunden ist in eine Strategie zur Bekämpfung von (relativer) Armut und sozialer Exklusion und das über die gesamte Lebensspanne hinweg. Grundbildung ist nicht nur ein Thema von Grundschulen, sondern Bestandteil eines dynamischen *lifelong learning-Konzepts* im Verlauf der gesamten schulischen Biografie und in allen postschulischen formalen, non-formalen und informellen Lernbezügen. Neue Einstiege in das Lesen- und Schreibenlernen aber gibt es z. B. auf den weiterführenden Schulen – und danach – in der Regel nicht. Zwar gibt es immer wieder ideenreiche Projekte, aber Förderangebote müssen in das Regelangebot von Schule *grundsätzlich* integriert werden. An jede Förder-, Haupt-, und Gesamtschule gehört mindestens eine pädagogische Fachkraft, die sich im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung qualifiziert hat. Im Bildungsbericht von 2010 wird darauf hingewiesen, dass mangelnde Grundbildung den Start in die Berufstätigkeit erschwert und dass in den Schulen verstärkt Wert gelegt werden sollte auf Allgemeinbildung, auf Lesen, Schreiben und Rechnen. Schon in den nationalen Bildungsberichten von 2008 und 2010<sup>13</sup> wurde auf die sozialen Disparitäten hingewiesen, was Bildungs- und Arbeitschancen angeht. Abgänger, die nach der Schule nicht direkt in eine qualifizierende Ausbildung gelangen, durchlaufen oft ein Maßnahmen-Potpourri. Die Übergänge sind langwierig, kompliziert, teuer und wenig effektiv. Auch in neuen OECD-Studien werden die Übergangssysteme und deren Ineffizienz kritisiert. Ohne beruflichen Abschluss aber ist die Wahrscheinlichkeit erwerbslos zu werden, besonders groß, womit wiederum – über die Arbeitslosigkeit – ein Anfang

gemacht ist für die kombinierten Belastungen in der Lebenswelt der Bezugsgruppe funktionaler Analphabeten. Wer aber in Arbeit ist – gemäß der *leo-Studie* immerhin 57% der Funktionalen Analphabeten (vgl. Grotlüschen & Riekmann, 2011, S. 9) – benötigt Weiterbildungsangebote und Training im Beruf, damit Wissensbestände und Kompetenzen nicht verloren gehen. In der Bildungspolitik muss im Zusammenwirken von Bund, Ländern und Kommunen daran gearbeitet werden, durch Grundbildung als *lifelong learning-Konzept* den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungspartizipation zu verringern.

- Es bedarf ressortübergreifender Aktionsprogramme. Die für Alphabetisierung und Grundbildung relevanten Forschungsergebnisse und -erkenntnisse aus anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern (Familie, weiterführende Schulen, Arbeitswelt, Gesundheit, Justiz, Wohlfahrtspflege, Kultur u. a.) sollten in eine *literacy*-Strategie mit einfließen. Umgekehrt sollte die Expertise aus Alphabetisierung und Grundbildung in diese Handlungsfelder gezielt eingebracht werden. Alphabetisierung und Grundbildung sind nicht nur Aufgaben der Erwachsenenbildung, sondern sollten gemäß einer kohärenten Betrachtungsweise auch in den oben genannten Handlungsfeldern berücksichtigt werden. So stellen Affeldt und Drecoll in ihrer Bestandsaufnahme zu *literacy* in den europäischen Nachbarländern England, Österreich, Belgien und Niederlande fest: »In keinem der vier untersuchten Länder ist die Alphabetisierung und Grundbildung ausschließlich Aufgabe der Erwachsenenbildung. Einrichtungen und Maßnahmen der beruflichen Bildung, der Arbeitsverwaltung, Betriebe, Bibliotheken und Gefängnisse erreichen dort zum Teil mehr Lernende mit Grundbildungsproblemen als die Institutionen der formalen Erwachsenenbildung« (2009, S. 29). Die britische Längsschnittstudie *Literacy changes Lives* (Dugdale & Clark, 2008) zeigt genauso wie die Studie *Stil vermogen* (Groot & Maassen van den Brink, 2006) auf, dass Schriftsprachniveau und soziale Kohäsion in einem engen Verhältnis zueinander stehen. Personen mit geringem Literalitätslevel berichten sehr viel häufiger, sich absolut gar nicht für Politik zu interessieren. Dies

drückt sich auch in geringer bis gar keiner Beteiligung an Wahlen aus. Menschen mit niedrigem Schriftlevel begegnen den anderen Menschen in ihrem sozialen Umfeld voller Misstrauen. Und Menschen mit geringem Schriftlevel sind wesentlich seltener Mitglieder in Organisationen und Vereinen. Sie nehmen nicht aktiv am Leben ihrer Kommune teil. Fehlende Grundbildungsförderung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenzeit führt offensichtlich dazu, dass Menschen nicht mehr teilhaben an der Gesellschaft und dass die Gesellschaft nicht mehr auf diese Menschen zählen kann. Wünschenswert ist daher eine breite Sichtweise von *literacy* im Sinne von *empowerment* und mit Bezug auf die Bedeutung für die Gesamtgesellschaft (Kohärenzmodell) sowie eine stärkere Einbindung von Alphabetisierung und Grundbildung in die internationale Bildungsprogrammatische (*Education for All and Lifelong Learning*). Es gilt daher die Schnittpunkte, die sich durch ökonomische, soziale und bildungsbezogene Armut in den verschiedenen Handlungsfeldern ergeben, verstärkt herauszuarbeiten und die Erkenntnisse und daraus folgenden Forderungen zu bündeln und mit massiver Kraft in die verschiedenen politischen Ressorts und vor allem auch in die europäische Politik zu bringen. Ein Transfer von Expertise würde Integrationsbemühungen um bildungsferne Bezugsgruppen in allen Ressorts erleichtern und verbessern. »Resources need to be deployed strategically. Equity policies often call for additional resources, but their quality and use are just as important for effective change as the quantities involved. Education policies alone will not suffice. Progress depends on more coherent, co-ordinated public policy, embracing employment, welfare, health and housing, in partnership with education and training.«<sup>14</sup>

- Politische, soziale und wirtschaftliche Konzepte und Strategien sowie die Anregung öffentlicher Diskurse (*Agenda Setting*) zur Alphabetisierung und Grundbildung von Jugendlichen und Erwachsenen sollten in einer unabhängigen Gruppe von Expert/inn/en entwickelt werden. Diese Gruppe sollte als kontinuierlich arbeitende Denkfabrik (*Strategy Think Tank*) konzipiert sein, deren vorrangige Aufgabe es z. B. aktuell wäre, das *Agenda Setting* nach Ende der Weltalphabetisierungs-

dekade 2012 zu planen. Die vom *Think Tank* entwickelten Konzepte und Strategien würden zur Politik- und Praxisberatung genutzt. Sie wären die Grundlage für Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit, die jedoch weitaus stärker von PR-Profis umgesetzt werden sollte als bisher.

- Dem *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.* sollten als Lobbyverband und zentrale Servicestelle für Beratung, Information und Öffentlichkeitsarbeit öffentliche Gelder zur Sicherung seiner Arbeit, insbesondere des ALFA-Telefons, zur Verfügung gestellt werden. Die Ausrichtung der jährlichen Fachtagungen und deren Dokumentationen sollten weiterhin vom BMBF finanziell gefördert werden.
- Wissen, Kompetenzen, Materialien und Lern-Medien sollten nachhaltig gesichert werden. Dazu muss das zurzeit noch als Projekt konzipierte *Archiv für Alphabetisierung und Grundbildung* in eine institutionalisierte Form überführt bzw. an ein bereits bestehendes Institut dauerhaft angedockt werden. Dies muss öffentlich gefördert werden.
- Medienkampagnen sollten aktualisiert und wieder aktiviert werden. So stießen die Sensibilisierungsspots der BVAG und der Werbeagentur Grey auf große Resonanz in der breiten Öffentlichkeit und bei Multiplikatoren. Zugleich waren sie als Motivierungsspots für Menschen mit Lese- und Schreibproblemen optimal geeignet. Privatsender und die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten sollten bei der Entwicklung erneuter Medienkampagnen beteiligt werden.

Eine Vielzahl an Empfehlungen ist hier aufgeführt. Sie sind als Ideen und Denkanstöße zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland gedacht mit einem einzigen wichtigen Anliegen im Hintergrund: Auch in Deutschland muss jeder Mensch in jedem Lebensalter das Recht und die Möglichkeit haben, lesen und schreiben zu lernen!

### ► Anmerkungen

- 1 Für den Bereich der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten finden sich relevante Informationen auf der Website des zuständigen Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), [www.bamf.de](http://www.bamf.de)

- 2 Eine verfeinerte Definition der Varianz an Kompetenzleveln im Lesen und Schreiben ist 2008-2010 mit wissenschaftlichem Anspruch in dem BMBF geförderten Projekt »lea – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften« an der Universität Hamburg erarbeitet worden. Im Rahmen des Projekts wurde ein Verfahren zur förderdiagnostischen Kompetenzmessung von Literalität entwickelt. Dabei wurden vor allem die Niveaustufen im untersten Kompetenzbereich ausdifferenziert. Die jeweiligen Kompetenzmodelle stehen per Download zur Verfügung:  
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Lesen.pdf>  
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/09/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf>
- 3 Eine Dokumentation des Diskussionsprozesses bis zum Jahr 2000 findet sich bei Döbert und Hubertus (2000).
- 4 »Die Level-One Studie (leo) wurde von der Universität Hamburg im Rahmen der im Jahr 2010 realisierten nationalen Zusatzerhebung zur europäischen Weiterbildungsbefragung *Adult Education Survey* (AES) durchgeführt. Per Zufallsauswahl wurden mehr als 7.000 Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren befragt. Für leo wurde diese Zahl um eine Zusatzstichprobe von 1.350 Personen im unteren Bildungsbereich ergänzt« (BMBF, 2011, S. 1).
- 5 Vgl. u. a.: Dugdale et al., 2008; Groot et al., 2006, [http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeitslos#Arbeitslosigkeit\\_und\\_Gesundheit](http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeitslos#Arbeitslosigkeit_und_Gesundheit)
- 6 Verbleibsstudie: [http://www.alphabund.de/Verbleibsstudie\\_zur\\_biographis.79.0.html](http://www.alphabund.de/Verbleibsstudie_zur_biographis.79.0.html)
- 7 Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: [www.alphabetisierung.de](http://www.alphabetisierung.de)
- 8 Archivprojekt: <http://www.alpha-archiv.de/>
- 9 vgl. Jürgen Genuneit & Monika Tröster (2009). Chronologie der überregionalen Projekte in der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Chronologie wurde von der alphabund-Transferstelle beim UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen in Auftrag gegeben und unter [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de) eingestellt.
- 10 Förderschwerpunkt des Bundes zur Weltalphabetisierungsdekade: [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de)
- 11 Zu internationalen Bildungsinitiativen: <http://www.uil.unesco.org/>
- 12 Am 13. Februar 2003 wurde die UNO-Dekade zur Alphabetisierung eröffnet. Die Dekade ist eingebettet in das auf dem Weltbildungsgipfel in Dakar beschlossene Bildungsziel »Grundbildung für alle bis 2015« (Education for All – EFA). Bei der Deutschen Auftaktveranstaltung zur Dekade, der Fachtagung vom 5. bis 7. November 2003 *Mit Erfahrung neue Wege gehen – 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* in Bernburg wurden die *Bernburger Thesen* als Zielpapier verabschiedet. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Auftaktveranstaltung wurde in Kooperation der Akteure Bundesverband Alphabetisierung e.V., UNESCO-Institut für Pädagogik, Deutsche UNESCO-Kommission

und Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. ausgerichtet. Die Bernburger Thesen wurden verabschiedet vom Bundesverband Alphabetisierung e.V. und rund 160 Teilnehmer/innen der Fachtagung. Deutsche Auftaktveranstaltung fand in Zusammenarbeit mit dem UNESCO-Institut für Pädagogik, der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Auf der Fachtagung *Alphabetisierung – Kultur – Wirtschaft* vom 10. bis 12. November in Berlin wurde der 4. Punkt ergänzt.

- 13 Bildungsbericht 2008: [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf); Bildungsbericht 2010: [http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf)
- 14 [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/432/Lifelong\\_learning\\_for\\_all.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/432/Lifelong_learning_for_all.html)

## ► Literatur

Affeldt, Harald & Drecoll, Frank (2009). Bestandsaufnahme und Erfahrungen in vier europäischen Nachbarländern – eine Studie. In UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahmen und Erfahrungen aus dem In- und Ausland* (S. 23-51). Münster: Waxmann.

BMBF (2011). *Funktionaler Analphabetismus. Bundesministerin Schavan stellt Literalitätsstudie vor*. <http://www.bmbf.de/de/426.php> (Stand: 28.02.2011).

BMBF (025/2011). Pressemitteilung. Bund und Länder planen Grundbildungspakt für Alphabetisierung. [http://www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_201102\\_28-025.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_201102_28-025.pdf).

Deutscher Bundestag/17. Wahlperiode (25.11.2010). Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Ernst Dieter Rossmann, Dr. Hans-Peter Bartels, Klaus Barthel, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD – Drucksache 17/3719 – Stand der Alphabetisierungsforschung und -förderung in Deutschland. <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/039/1703939.pdf> (elektronische Vorab-Fassung).

Döbert, Marion (1997). Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In Thomas Eicher (Hrsg.), *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung* (S. 117-139). Oberhausen: Athena.

Döbert, Marion & Hubertus, Peter (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett.

Drecoll, Frank (1981). Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In Drecoll, Frank & Müller, Ulrich (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 29-40). Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Dugdale, George & Clark, Christina (2008). *Literacy Changes Lives. An advocacy resource*. London: National Literacy Trust.
- Ehling, Bettina, Müller, Horst-M. & Oswald, Marie-Louise (1981). *Über Analphabetismus in der BRD. Erste Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener*. Bonn: BMBW.
- Ernst, Annegret, Schneider, Johanna & Schneider, Karsten (2009). Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten. Konzeption und Erkenntnisse zum Entwicklungsstand an Volkshochschulen. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Alphabetisierung/ Grundbildung*, 4, 68-78.
- Freire, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Groot, Wim & Maassen van den Brink, Henriette (2006). *Stil vermogen, een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Amsterdam: Stichting Lezen en Schrijven.
- Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wiebke (2011). *leo. – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*. Online-Publikation: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/leo-Pressheft-web.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Pressheft-web.pdf) (Stand 11.7.2011).
- Lehmann, Rainer (1998). Zur Lesefähigkeit der Deutschen. In Werner Stark, Thilo Fitzner & Christoph Schubert (Hrsg.), *Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress* (S. 74-79). Stuttgart: Ernst Klett.
- OECD (1995). *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. Paris: Les Éditions de l'Ocde.