
Peter Hubertus

Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?

Mit Einführung und Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht schien das Problem des Analphabetismus in den modernen Industriestaaten der Vergangenheit anzugehören. Lediglich für die sog. Entwicklungsländer, die nicht allen Kindern den Schulbesuch ermöglichen können, wurden Jahr für Jahr höhere Zahlen von Analphabeten genannt. Trotz teilweise recht erfolgreicher Bemühungen wuchs die Gruppe der Schriftunkundigen mit der Zunahme der Weltbevölkerung: »Obwohl der Anteil der Analphabeten (an der erwachsenen = über 15 Jahre alten Bevölkerung) von 54% im Jahr 1970 auf 38% im Jahr 1985 zurückgegangen ist, hat sich die absolute Zahl der Analphabeten im gleichen Zeitraum um 42 Mio. erhöht (869 Mio. im Jahr 1985 im Vergleich zu 827 Mio. im Jahr 1970)« (UNESCO 1991b, 21).

Als in den 70er Jahren verstärkt über einen »neuen Analphabetismus« in den Industriestaaten berichtet wurde – vor allem aus den USA, Großbritannien und den Niederlanden –, dauerte es nicht mehr lange, bis der Analphabetismus auch in der Bundesrepublik Deutschland zu einer erneuten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderung wurde.

In den siebziger Jahren erlebte die Bildungsarbeit im Justizvollzug durch die veränderte Schwerpunktsetzung von Resozialisierung als Ziel der Haft eine Aufwertung. In den neu eingerichteten Lernangeboten wurden erstmalig lese- und schreibunkundige Erwachsene in größerer Zahl ausgemacht (Holin 1973). Erste Schätzungen nennen unter den einsitzenden Erwachsenen 23 Prozent »Voll-Analphabeten« sowie 10–15 Prozent funktionale Analphabeten. Für die Jugendhaft werden weit höhere Zahlen angegeben (Wehrens 1981).

Schließlich fanden sich auch in den Rechtschreibkursen der Volkshochschulen vermehrt TeilnehmerInnen mit erschreckend geringen Schriftsprachkenntnissen, und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gab beim Arbeitskreis Alphabetisierung und Bildungshilfe, Berlin, eine Studie »Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland« in Auftrag (Ehling/Müller/Oswald 1981). Im Vorwort des zuständigen Staatssekretärs heißt es: »Nach anfänglicher, auch heute noch nicht ganz überwundener Irritation über dieses Phänomen [...], wird die Tatsache des Analphabetentums nicht mehr verdrängt« (ebd., 3).

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft hat in mehreren aufeinanderfolgenden Jahren über die Förderung verschiedener Projekte an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes wesentliche Grundlagen für die Alphabetisierungsarbeit geschaffen. Das erste Projekt (1982–1985) half, eine Konzeption des neuen Arbeitsbereichs

zu entwickeln, förderte die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und sorgte für die Qualifizierung der KursleiterInnen (*Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1986*). Ein weiteres Projekt wurde mit dem Titel »Vermittlung elementarer Qualifikationen« durchgeführt (*Fuchs-Brüninghoff 1989*). Derzeit wird in den neuen Bundesländern der Aufbau eines Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangebots unterstützt.¹

Seit nunmehr 15 Jahren werden Alphabetisierungskurse in der Bundesrepublik Deutschland angeboten, und zahlreiche Erwachsene waren beim nachträglichen Erwerb der Schriftsprache erfolgreich. Man sollte annehmen, daß sich inzwischen der Arbeitsbereich konsolidiert hat; statt dessen lassen sich jedoch Stagnation und Rückschritte ausmachen, und bei den pädagogisch Tätigen ist vielfach Resignation verbreitet. Handlungsbedarf besteht in unterschiedlichen Bereichen. Im folgenden werde ich eine Auswahl an bildungspolitischen Problemen benennen und auf Desiderate wissenschaftlicher² Auseinandersetzung zum Thema Analphabetismus und Alphabetisierung hinweisen.

Definition

Erwachsene ohne jede Buchstabenkenntnis, manchmal auch als »totale Analphabeten« bezeichnet, gibt es in der Bundesrepublik Deutschland so gut wie nicht. Das Problem in hochindustrialisierten Staaten ist vielmehr der funktionale Analphabetismus.

Gelegentlich wird anstelle von funktionalem Analphabetismus der Begriff sekundärer Analphabetismus verwendet, obwohl damit verschiedene Inhalte verbunden sind. Sekundärer Analphabetismus liegt vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozeß des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verlorengehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt. Damit ist der sekundäre Analphabetismus ein Sonderfall des funktionalen Analphabetismus.

Die UNESCO legte sich 1978 auf folgende Definition fest, nach der ein funktionaler Analphabet eine Person ist, »die sich nicht beteiligen kann an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei

1 Eine Kurzbeschreibung des PAS-Projektes ALEB ist abgedruckt in: Alfa-Rundbrief 22/1993, 8 f.

2 Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Problematik des funktionalen Analphabetismus und der Alphabetisierungsarbeit ist bisher nur in Ansätzen erfolgt. Ein Grund dafür dürfte sein, daß es für Außenstehende kaum möglich ist, in Alphabetisierungskursen zu hospitieren oder gar empirische Studien zu verfolgen. Der verständliche Wunsch der Lernenden nach Anonymität wird von den Trägern der Kurse sowie den KursleiterInnen respektiert, so daß auch ein begründetes wissenschaftliches Interesse an beobachtender Teilnahme häufig abgelehnt wird. Die wenigen wissenschaftlich orientierten Untersuchungen sowie Dissertationen zum Thema Alphabetisierung und Analphabetismus sind daher häufig von (ehemaligen) DozentInnen verfaßt worden, die bereits durch ihre Unterrichtstätigkeit einen Vertrauensvorschuß bei den Lernenden wie bei dem Kursträger genießen.

denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich ist und an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre weitere Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft« (Sandhaas 1989, 1).

Die Aufnahme von Rechenfähigkeiten in den Katalog der Kulturtechniken ist durch den weiter gefaßten Begriff von Literacy im englischen Sprachraum begründet. In der Fachdiskussion der Bundesrepublik Deutschland wird demgegenüber fast durchgängig allein die ungenügende Beherrschung der Schriftsprache als Kriterium für funktionalen Analphabetismus benannt.¹

Die Definition der UNESCO hat den Anspruch, für jede »Gruppe und Gemeinschaft« Gültigkeit zu besitzen. Allerdings ist der erforderliche Grad der Schriftbeherrschung in den verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich hoch anzusetzen. So ist das erforderliche Maß an Schriftsprachbeherrschung in den hochindustrialisierten Staaten höher als in den Entwicklungsländern. Funktionaler Analphabetismus ist daher ein relativer Begriff, der erst bei Berücksichtigung der jeweiligen konkreten Anforderungen innerhalb einer »Gruppe und Gemeinschaft« an Schärfe gewinnt.

Ob eine Person als Analphabet gelten muß, hängt nicht nur von ihren Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn ihre individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt damit der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung (Hubertus 1991, 5).

Aber welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung wird denn nun im Jahr 1994 in der Bundesrepublik Deutschland als selbstverständlich erwartet, und welcher Mindeststandard ist erforderlich? Darüber gibt es derzeit keine konsensfähige Antwort. Doch erst, wenn innerhalb des Kontinuums von geringsten und fortgeschrittensten Kenntnissen die Grenze zwischen funktionalem Analphabetismus und dem Status des funktional Alphabetisierten innerhalb einer Gesellschaft gezogen ist, lassen sich auch Aussagen über die Größenordnung des Problems vornehmen. Es ist also erforderlich, durch wissenschaftliche Untersuchungen zu klären, welche Kenntnisse und Fähigkeiten im Lesen und Schreiben als unverzichtbar angesehen werden müssen für eine Teilhabe im gesellschaftlichen Leben und im privaten Bereich.

¹ Im Unterschied dazu geht Döbert-Nauert (1985, 5) in ihrer Definition über das Merkmal der Kompetenz hinaus und erweitert den Begriff um eine pragmatische Dimension, indem sie auch diejenigen Personen als funktionale Analphabeten bezeichnet, die aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen.

Ausmaß

Eng verbunden mit der Definition eines Mindeststandards in der Beherrschung von Schrift ist die Quantifizierung des funktionalen Analphabetismus. Die Grenzziehung zwischen ausreichenden und ungenügenden Kenntnissen und Fähigkeiten ist Voraussetzung dafür, den Bevölkerungsanteil zahlenmäßig zu erfassen, der in dieser Beziehung unzureichend ausgestattet ist.

Im Anschluß an die noch ausstehende Bestimmung des Minimalkatalogs könnten dann empirische Studien Aufschluß darüber geben, in welcher Größenordnung der funktionale Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland existiert. Da weder der Mindeststandard bestimmt ist, noch Erhebungen zur Lese- und Schreibkompetenz erfolgt sind, können derzeit nur vage Schätzungen über die Anzahl der Schriftunkundigen angestellt werden. So nennt die UNESCO eine Bandbreite von 0,75 bis 3 Prozent für die alten Bundesländer bzw. 500 000 bis 3 Millionen Menschen der deutschen Erwachsenen über fünfzehn Jahre, die zu den (funktionalen) Analphabeten gezählt werden müssen (*Sandhaas 1990, 8*).

Doch rein rechnerisch ergeben sich andere Werte. Nach Auskunft des Statistischen Bundesamtes waren zum 31. 12. 1991 im früheren Bundesgebiet 49 624 794 Deutsche im Alter von über 15 Jahren. Die niedrige Rate von 0,75% ergäbe demnach 372 186 Personen, die höhere von 3% 1 488 744 Menschen, die vom funktionalen Analphabetismus betroffen wären.

Auch wenn die von der UNESCO genannten Prozentzahlen und das vermutete absolute Ausmaß des funktionalen Analphabetismus immer wieder zitiert und offenbar als realistische Bandbreite angesehen werden, handelt es sich dabei doch um Schätzungen, die nicht auf empirischen Untersuchungen basieren. Der Mangel an verlässlichen Zahlen über die Größenordnung der Schriftunkundigen führt bei Bildungspolitikern gelegentlich dazu, das Ausmaß des Analphabetismus zu verharmlosen, verschiedene Maßnahmen zur Prävention hinauszuzögern und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Alphabetisierung Erwachsener zu vernachlässigen.

In letzter Zeit wird daher immer häufiger der Mangel an Untersuchungen zur Schreib- und Lesefähigkeit und entsprechender Statistiken beklagt, so etwa in einem Gutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, in dem angesichts fehlenden Datenmaterials »repräsentative Querschnittsuntersuchungen bei Schülern, Schulabgängern, Rekruten und bei Studenten« gefordert und erste Erhebungen in Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern angeregt werden (*Brinkmann u. a. 1990, 23*). Bislang liegen nur Einzelergebnisse vor, die sich nicht zu einer Gesamtbeurteilung zusammenfassen lassen.¹

Bei Vorliegen einer entsprechenden Studie wäre es vermutlich leichter,

¹Verschiedene Ergebnisse referiert *Heinz (1984)*.

entschiedene Maßnahmen zur Verhinderung von Analphabetismus sowie einer verbesserten Alphabetisierungsarbeit einzuleiten. Ein derartiges Projekt zur Erhebung der Schriftsprachkompetenz ließe sich auf zweierlei Weise realisieren: Entweder würde eine Erhebung auf freiwilliger Basis erfolgen, wobei mit Sicherheit zu erwarten ist, daß sich gerade Menschen mit Lese- und Schreibproblemen aus Scham der Befragung entziehen werden. Eine derartige Untersuchung würde daher den »Nachweis« erbringen, daß die Lese- und Schreibfähigkeit erstaunlich hoch ist.

Die andere Möglichkeit stellen Tests dar, zu deren Teilnahme die Probanden verpflichtet werden können. Das wäre vermutlich noch am ehesten während der Schulzeit durchzusetzen, z. B. in den Abgangsklassen, oder bei der Musterung von Wehrpflichtigen. Bei der Entscheidung, bestimmte Bevölkerungsgruppen zur Mitwirkung zu verpflichten, um auf diese Weise das tatsächliche Ausmaß des Analphabetismus zu erheben, sollte jedoch auch geprüft werden, ob es gerechtfertigt ist, Lese- und Schreibunkundige einer Untersuchung zu unterziehen, von der zumindest sie selbst schon im vorhinein wissen, daß sie an den gestellten Aufgaben kläglich scheitern werden. Des weitem muß damit gerechnet werden, daß eine Testsituation mit psychischen Blockierungen verbunden sein kann, die letztlich zu verfälschten Ergebnissen führt (vgl. *Stagl u. a. 1991, 68*).

Wie in anderen europäischen Staaten, z. B. der Schweiz, wird auch in der Bundesrepublik Deutschland die Überprüfung von Lese- und Schreibkenntnissen bei der Musterung praktiziert. Zur Beurteilung der Tauglichkeit für den Wehrdienst werden ärztliche Untersuchungen angestellt, bei denen auch sozio-biographische Angaben gesammelt werden. Wenn sich dabei Hinweise auf eine Schwäche im Lesen und Schreiben ergeben, werden entsprechende Tests durchgeführt. Bei einem erheblichen Mangel an Kenntnissen und Fähigkeiten wird die Ausmusterung wegen dauernder Wehrdienstunfähigkeit vorgenommen.

Wer als wehrdienstfähig einberufen wird, nimmt an einer psychologischen Eignungsprüfung teil, bei der u. a. Schriftsprachkenntnisse ermittelt werden. Dabei werden u. a. psychometrische Tests eingesetzt und ein Aufsatzthema gestellt. Falls dabei eine ausgeprägte Lese-/Rechtschreibschwäche diagnostiziert wird, wird eine erneute musterungsärztliche Überprüfung der Tauglichkeit vorgenommen. Eine statistische Erfassung der Anzahl von Lese- und Schreibschwachen findet allerdings nicht statt. Nach Auskunft des Bundesministeriums der Verteidigung wird auf diese Weise sichergestellt, daß keine Analphabeten zum Wehrdienst herangezogen werden. Offenbar ist die Ermittlung lese- und schreibschwacher Männer jedoch recht lückenhaft. Von den Teilnehmern, die meine Alphabetisierungskurse an der Volkshochschule Münster besuchen, hat etwa die Hälfte ihren Wehrdienst abgeleistet.

Meines Erachtens wäre es sinnvoll und realisierbar, wenn im Rahmen der Musterung entsprechende Erhebungen zur Beherrschung der Schriftsprache

stattfinden würden, auch wenn damit nur bestimmte Altersgruppen erfaßt und Frauen nicht berücksichtigt werden. Voraussetzung dafür sind jedoch wissenschaftlich fundierte Tests und qualifizierte Mitarbeiter. Wünschenswert wäre es, wenn derartige Erhebungen nicht nur die zahlenmäßigen Angaben über die (funktionalen) Analphabeten liefern würden, sondern differenzierte Aussagen über die Lese- und Schreibkenntnisse aller Wehrpflichtigen. Derartige Untersuchungen sollten auch lebenspraktische Anforderungen berücksichtigen und überprüfen, inwieweit z. B. Bankformulare ausgefüllt und Busfahrpläne verstanden werden können.

Auch wenn das Dilemma letztlich nicht aufzulösen ist, sich entweder mit wenig aussagekräftigen Angaben durch freiwillige Mitwirkung zu begnügen oder Lese- und Schreibunkundige ein Stück aus der selbstgewählten Anonymität zu zerren: Solange keine genaueren Angaben über den Umfang des Analphabetismus vorliegen, werden die bildungspolitisch Verantwortlichen kaum bereit sein, zusätzliche finanzielle Mittel für die Alphabetisierungsarbeit sowie für Maßnahmen zur Prävention bereitzustellen (vgl. Kamper 1991).

Bildungspolitik

Obwohl die Problematik des Analphabetismus inzwischen nicht mehr geleugnet wird, gelegentlich werden die Gründe für diesen Mißstand von offizieller Seite in unzulässiger Weise vereinfacht oder verfälscht. So heißt es in einem Bericht der Bundesrepublik Deutschland: »Umfang und Qualität des Lese- und Schreibunterrichts sind so angelegt, daß alle Schulpflichtigen – soweit sie bildungsfähig sind – ausreichende Kenntnisse in den Grundlagen des Lesens und Schreibens erwerben können« (Sandhaas 1989, 1). Und weiter: »Es ist festzustellen, daß es [...] trotz allgemeiner Schulpflicht das Problem des »funktionalen« Analphabetismus gibt, also Personen vorhanden sind, die die an der Schule erworbenen Lese- und Schreibfertigkeiten ganz oder teilweise wieder verlernt haben« (ebd., 2).

Fazit: Funktionale AnalphabetInnen sind demzufolge entweder nicht bildungsfähig oder tragen selbst die Schuld an ihrem Unvermögen, da sie ihre in der Schule erworbenen Kenntnisse im späteren Leben nicht pflegen und daher wieder vergessen. Wer mit TeilnehmerInnen aus Alphabetisierungskursen über ihre Schulerfahrungen oder auch über ihr Elternhaus gesprochen hat, wird zu anderen Aussagen kommen, ohne jedoch einseitige Schuldzuweisungen vorzunehmen. Wenn Bildungspolitiker sich zur Problematik des Analphabetismus äußern, dann tun sie es vor dem Hintergrund ihrer Verantwortlichkeit für schulische Rahmenbedingungen. Daraus resultiert die Tendenz, bei Anerkennung der Existenz von Analphabetismus die Bedeutung der Schule für das Entstehen von Analphabetismus herunterzuspielen. Doch darin liegt ein schwerwiegendes Dilemma: Gerade im Erfahrungsaustausch und intensiven Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Schule könnte ein wirksamer Beitrag zur Prävention geleistet werden.

Das erste Jahrzehnt der Alphabetisierungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland war geprägt durch engagierte Aufbauarbeit – von PraktikerInnen und mit Unterstützung der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderten Projekte. Bundesförderung ist jedoch immer zeitlich begrenzte Modellförderung, und nach deren Auslaufen müssen die Länder für eine Fortführung bzw. Übernahme erfolgreicher Modelle sorgen. Leider zeigen sich die meisten Bundesländer in ihrer verfassungsgemäßen Zuständigkeit äußerst zurückhaltend; die Kulturhoheit der Länder macht offenbar vielerorts vor der Alphabetisierung von Erwachsenen halt. Konzepte sind vorhanden: für die institutionellen Rahmenbedingungen wie für Qualifizierungsseminare der DozentInnen, für eine effektive Teilnehmerwerbung wie für Formen regionaler Kooperation verschiedener Bildungsträger. Doch die Umsetzung derartiger Konzepte scheitert bislang an der mangelnden finanziellen Unterstützung durch die Länder und Kommunen. Die Unterstützung durch die Länder erfolgt meist nur durch die Bezuschussung von Kursen. In Nordrhein-Westfalen etwa werden nach dem Weiterbildungsgesetz Zuschüsse pauschal für durchgeführte Unterrichtsstunden gewährt – für Salzteigkneten wie für Alphabetisierung gleichermaßen. Doch gerade in finanziell schwierigen Zeiten müßten Schwerpunkte für bildungspolitisch wichtige Aufgaben gesetzt werden. Die heilige Kuh der Lehrplanfreiheit soll erhalten bleiben, und die Einrichtungen der Weiterbildung können nach ihren Maßstäben Kursangebote vorsehen – doch eine Unterstützung mit öffentlichen Geldern sollte auf bestimmte Kernbereiche begrenzt und dort möglichst verbessert werden.

Immerhin ist seit einiger Zeit die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit der Problematik befaßt (*Huck/Schäfer 1991*) und die Projektgruppe »Innovationen im Bildungswesen« ist beauftragt, Maßnahmen für eine wirksame Prävention zu erarbeiten.

Seit vier Jahren ist der funktionale Analphabetismus verstärkt im globalen Zusammenhang Thema: Im Internationalen Alphabetisierungsjahr 1990 der Vereinten Nationen fand in Jomtien/Thailand die Weltkonferenz »Bildung für alle« statt, auf der die Weltdeklaration »Bildung für alle« und der »Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse« verabschiedet wurden (*UNESCO 1991c*). Noch im Jahr 1990 befaßte sich die Internationale Erziehungskonferenz in Genf auf der Grundlage der in Jomtien verabschiedeten Dokumente auch mit dem funktionalen Analphabetismus.¹ Auch die Bundesrepublik Deutschland verpflichtete sich, die Empfehlungen von Jomtien und Genf umzusetzen. Nach einer öffentlichen Anhörung von Sachverständigen vor dem Ausschuß für Bildung und Wissenschaft zum Thema »Leseverhalten und Lesekultur« wurden Empfehlun-

1 Als Vorbereitung zur Genfer Konferenz hatte das Internationale Erziehungsbüro einen Fragebogen an die teilnehmenden Staaten verschickt. Die Antwort der Bundesrepublik Deutschland ist publiziert (*Sandhaas 1989*).

gen formuliert (*Beschlußempfehlung*), die schließlich vom Bundestag angenommen wurden. U. a. wird die Bundesregierung aufgefordert, die vorgesehenen Maßnahmen darzulegen, mit denen in der Bundesrepublik Deutschland die Ziele von Jomtien erreicht werden sollen und der von der Weltkonferenz beschlossene Aktionsplan umgesetzt werden soll.

Im einzelnen sollen Vorschläge unterbreitet werden, wie

- Schulen dem funktionalen Analphabetismus entgegenwirken können,
- Bibliotheken als Orte des Lesens gefördert werden können,
- Leseverhalten und moderne Kommunikationstechniken vorteilhaft verbunden werden können und
- Analphabetismus der ausländischen Bevölkerungsgruppen¹ verhindert werden kann.

Alles sicherlich wichtige Vorhaben, doch die Vorschläge sind einseitig. Wer den funktionalen Analphabetismus bekämpfen will, der kann das grundsätzlich auf zweierlei Weise tun. Einmal sind Maßnahmen zu ergreifen, die im Sinne von Prävention die Entstehung des Analphabetismus verhindern. So sind die o. g. Vorschläge zu verstehen, und das ist eine wesentliche Aufgabe. Ein weiteres Ziel bei der Bekämpfung des Analphabetismus muß aber in der Erwachsenen-Alphabetisierung bestehen, und die wird in dem Beschluß nicht erwähnt. Die etwas größere Aufmerksamkeit, die dem funktionalen Analphabetismus von bildungspolitischer Seite inzwischen zuteil wird, konzentriert sich auf die Frage nach Möglichkeiten der Prävention – die überfällige Verbesserung der Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit bleibt in den Überlegungen meist ausgespart.

Mittlerweile hat die Bundesregierung auf die Aufforderung des Bundestages reagiert und ihren Bericht zur Bekämpfung des Analphabetismus vorgelegt (*Bundesregierung 1993*). Bezugnehmend auf die Weltdeklaration »Bildung für alle« wird dort erklärt, daß das vorhandene Schul- und Ausbildungssystem sowie die Erwachsenenbildung bereits seit langem den wesentlichen Zielen von Jomtien entsprechen und daher in der Bundesrepublik Deutschland »zur Beseitigung oder zur massiven Reduktion des Analphabetismus kein nationaler Aktionsplan im Sinne der UNESCO von den für das Bildungswesen zuständigen Stellen festgelegt worden [ist]. Es werden vielmehr eine Vielzahl von Fördermaßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich durchgeführt« (*ebd.*, 2.). Auffallend ist auch dort die Schwerpunktsetzung auf die Prävention von Analphabetismus.

Demgegenüber ist auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft sowohl

1 Bisher besuchen fast nur jene ausländischen TeilnehmerInnen Alphabetisierungskurse, die nur minimale Kenntnisse der Schriftsprache mitbringen. Ein weit größerer Teil der MigrantInnen verfügt über größere Lese- und Schreibkenntnisse, die allerdings nicht ausreichen, um den Anforderungen unserer Gesellschaft gerecht zu werden. Diese große Gruppe der ausländischen funktionalen Analphabeten ist bisher so gut wie nicht beachtet worden.

die Forderung nach Maßnahmen zur Prävention wie zur Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit auszumachen, so etwa in der Forderung an die Mitgliedsstaaten, »sich besonders mit dem funktionellen Analphabetismus von Erwachsenen zu beschäftigen, um mit Hilfe spezieller Bildungsangebote und Aufklärungskampagnen, die für diese Kurse werben, in diesem Bereich Abhilfe zu schaffen« (*Europäisches Parlament 1993, 5, vgl. Romberg 1994*).

Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmerwerbung

Im Gegensatz zu gesicherten Daten über die Zahl der Schriftsprachkundigen läßt sich die Entwicklung der Teilnehmerzahlen von Alphabetisierungskursen leichter ermitteln. Die letzte bundesweite Erhebung von 1987 nennt 8243 Lernende (*Kropp 1987*), jüngste Schätzungen sprechen von 15 000 Personen (*BMBW 1993b, 3*). Diese Angaben berücksichtigen allerdings nicht, wie viele Menschen nur ein- oder zweimal zum Unterricht gekommen sind und dann doch resignieren bzw. wie viele von ihnen über Jahre hinweg in den Lese- und Schreibkursen der Volkshochschulen unterrichtet werden.

Auf jeden Fall wird in der Relation von vielleicht 15 000 Lernenden zur vermuteten Dunkelziffer von 370 000 bis 1,5 Millionen Betroffenen deutlich, daß bisher nur ein verschwindend kleiner Teil der funktionalen Analphabeten zum Kursbesuch motiviert werden konnte. Gründe liegen beispielsweise darin, daß in manchen Gegenden das Angebot noch unzureichend ist und der Weg zur Volkshochschule für manche Lernungewohnten nicht selbstverständlich ist. Außerdem sind nicht alle Betroffenen zu motivieren, sich erneut auf ein organisiertes Lesen- und Schreibenlernen einzulassen, da sich viele von ihnen mit dem Analphabetismus arrangiert haben, schriftliche Anforderungen an Personen ihres Vertrauens delegieren und die damit verbundene Abhängigkeit derzeit nicht abbauen wollen oder können. Eine verbesserte und intensivierte Teilnehmerwerbung und Öffentlichkeitsarbeit – beide gehen Hand in Hand – würden jedoch zu einer höheren Bereitschaft zur Kursteilnahme führen bei denen, die sich derzeit nicht trauen, aus ihrer Anonymität herauszutreten in die begrenzte Öffentlichkeit einer Lerngruppe oder die sich aus Angst vor erneutem Versagen nicht auf einen zweiten Lernversuch einlassen mögen. Manchen fehlt auch nur die Information, daß es entsprechende Lernmöglichkeiten für Erwachsene gibt oder wie sie diskreten Kontakt mit den zuständigen Mitarbeitern der Kurs-träger aufnehmen können.

Die übliche Praxis der Träger von Alphabetisierungskursen besteht darin, potentielle TeilnehmerInnen und ihre Vertrauenspersonen über die Presse anzusprechen und sog. Multiplikatoren einzubeziehen, die vermutlich häufiger Kontakt mit der Zielgruppe haben, z. B. Sozialpädagogen. Die elektronischen Medien wie Radio und Fernsehen bieten demgegenüber den Vorteil, die Betroffenen direkt zu erreichen.

Erfahrungen dieser Art konnten im Rahmen einer Medienkampagne gesammelt werden, die unter dem Titel »Lesen und Schreiben für alle...« in den Jahren 1986/87 zeitlich versetzt in einzelnen Bundesländern durchgeführt wurde (Harting 1989). Erklärtes Ziel war es, in kurzen Fernsehspots die breite Öffentlichkeit über den (funktionalen) Analphabetismus zu informieren und für die Situation der Betroffenen zu sensibilisieren. Allein in Nordrhein-Westfalen wurden etwa sieben Millionen Fernsehzuschauer erreicht. Ausgestrahlt wurde auch eine Telefonnummer, unter der Anrufer beraten und an örtliche Einrichtungen, die Lese- und Schreibkurse durchführen, vermittelt werden konnten. In Nordrhein-Westfalen gingen bei den zentralen Beratungstelefonen 1600 Anrufe ein, und 1100 Personen meldeten sich zu Kursen an.

Die »Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.«, ein bundesweiter Verein zur Förderung der Alphabetisierungsarbeit, setzt sich seit einiger Zeit dafür ein, in Zusammenarbeit mit einzelnen Landesverbänden der Volkshochschulen sowie anderen überregional tätigen Einrichtungen eine modifizierte Neuauflage der Medienkampagne vorzubereiten und ein dauerhaftes telefonisches Beratungs- und Informationsangebot zu installieren (Hubertus 1993c). Derzeit existiert keine zentrale Anlaufstelle, die Betroffenen entsprechende Auskünfte erteilen könnte.

Bundesweite Vernetzung

Aber auch über ein derartiges Serviceangebot für Betroffene hinaus fehlt es bislang an einer bundesweit greifenden Infrastruktur (Hubertus 1993d). Selbst auf Länderebene findet eine koordinierte Zusammenarbeit nur hier und da statt. Das gilt nicht nur für die Volkshochschulen untereinander.

Ausgesprochen selten sind Erfahrungsaustausch und Kooperation über die einzelnen Sparten des Arbeitsbereichs hinweg: MitarbeiterInnen aus der Psychiatrie, dem Pädagogischen Dienst des Justizvollzugs, von freien Trägern, an Volkshochschulen oder in der Aussiedler- und Ausländerarbeit haben kaum Chancen, über ihre eigenen institutionellen Grenzen hinweg die gesamte Bandbreite der Alphabetisierungsarbeit wahrzunehmen und Anregungen für die eigene Tätigkeit zu bekommen. Die wohl einzige praktikierbare Möglichkeit dazu war bisher durch die Lektüre des »Alfa-Rundbriefs« gegeben, der Fachzeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung.¹

Um die Grundlage für eine bundesweite Vernetzung zu schaffen, fand im Oktober 1993 an der Evangelischen Akademie Bad Boll eine Veranstaltung mit VertreterInnen aus allen Bereichen der Alphabetisierungsarbeit statt,² auf der auch eine gemeinsame »Erklärung zur Alphabetisierung und Grund-

1 Der *Alfa-Rundbrief* wird herausgegeben von der Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V. Bezug: Schreibwerkstatt, z. Hd. Herrn Gerald Schöber, Brunswedel 9, 24582 Bordesholm.

2 Eine Dokumentation der Tagung wird vorbereitet.

bildung in Deutschland« verabschiedet und die Gründung einer Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung angekündigt wurde. »Ziele und Forderungen [der zukünftigen BAG] sind:

- Unterstützung der Interessen deutscher und ausländischer Analphabeten
- Interessenvertretung der in der Alphabetisierung engagierten Personen und Einrichtungen
- Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit
- Kooperation und Koordination in der Alphabetisierung
- Schaffung schreib- und lesefördernder Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche
- Verbesserung der Lehrerbildung und schulischer Lernbedingungen
- Einforderung des Rechts auf Grundbildung«
(*Evangelische Akademie* 1994).

Da die Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung keine verfaßte Institution ist, sondern einen lockeren Verbund verschiedener Einrichtungen darstellt, sind ihre Möglichkeiten sicherlich begrenzt. Dennoch bietet dieser bundesweite Zusammenschluß die Chance auf bessere Kooperation und Koordination der Aktivitäten. Vor allem jedoch wird damit eine Organisation geschaffen, die geeignet erscheint, als Sprachrohr für die in der Alphabetisierung Tätigen Interessen zu bündeln und öffentlichkeitswirksam zu vertreten.

MitarbeiterInnen

Neben der fehlenden bundesweiten Infrastruktur, die hoffentlich von der Bundesarbeitsgemeinschaft allmählich aufgebaut wird, ist der zweite wesentliche Schwachpunkt für die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland die unzureichende soziale Absicherung der Lehrenden. Anders als im Schuldienst, wo verbeamtete oder angestellte LehrerInnen unterrichten, wird ein Großteil des Unterrichts an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung von Kursleitern auf Honorarbasis erteilt. Als »Bildungstagelöhner«¹ bekommen sie ihr Honorar für durchgeführte Unterrichtsstunden; in Ferienzeiten oder bei Krankheit haben sie keine Einkünfte. Das durchschnittliche Honorar beträgt etwa 30 DM für eine Unterrichtsstunde.² Als selbständige DozentInnen üben sie keine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit aus und haben daher keine Ansprüche auf Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, Arbeitslosengeld oder Rente.

Die fehlende soziale Absicherung führt zu einer hohen Fluktuation der

1 Vgl. *Alfa-Rundbrief* 6/1987, Themenheft: VHS-Kursleiter neuen Typs: Bildungstagelöhner.

2 Eine Übersicht über die Honorarhöhen für Alphabetisierungskurse in den alten und neuen Bundesländern sowie der Schweiz ist abgedruckt in *Hubertus* (1994).

KursleiterInnen. Obwohl die praktische Unterrichtstätigkeit meist sehr befriedigend ist, wechseln viele DozentInnen aus der Alphabetisierung in besser abgesicherte Arbeitsbereiche.¹ Für den Lernprozeß ist dies äußerst nachteilig,² und bei jedem Wechsel der vertrauten Dozenten verlassen auch einige TeilnehmerInnen den Kurs.

Der ständige Wechsel des Lehrpersonals hat auch zur Folge, daß die Angebote zur Aus- und Fortbildung im Alphabetisierungsbereich eingeschränkt werden. Es lohnt sich offenbar nicht, hier die knappen Fortbildungsmittel zu investieren. Derzeit gibt es kaum Bundesländer mit regelmäßig stattfindenden Einführungsveranstaltungen in die Alphabetisierungsarbeit.

Doch auch Seminare für langjährige KursleiterInnen sind Mangelware. Die hohe Fluktuation der KursleiterInnen führt bei ungenügenden Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten jedoch zwangsläufig zu einer sinkenden Qualifikation der Lehrenden und damit zu einer ernsthaften Gefährdung der Kursarbeit.

Ein geeignetes Modell für die Verbesserung der sozialen Situation der Lehrenden – und damit auch für die Alphabetisierungsarbeit allgemein – sehe ich in den Regelungen, wie sie in den Niederlanden praktiziert werden. Ausgehend von einem festen Schlüssel von wöchentlichen Unterrichtsstunden und entsprechendem Einkommen wird den DozentInnen in Relation zu dem geleisteten Unterrichtsvolumen ein anteiliges Honorar gezahlt, das auch die entsprechenden Beiträge zur Sozialversicherung enthält.

Wer in Zeiten leerer öffentlicher Kassen die (richtige) Forderung nach verbesserten Rahmenbedingungen für die Alphabetisierungsarbeit erhebt, wird kaum auf positive Resonanz stoßen. Aber auch vor Jahren wurden derartige Ansprüche als nicht finanzierbar abgetan. Offensichtlich fällt die gesellschaftliche Bewertung der Alphabetisierungsarbeit ungünstig aus, vielleicht auch wegen fehlender Berechnungen des wirtschaftlichen Schadens, der auf funktionalen Analphabetismus zurückzuführen ist.³ Daß aber

1 Eine Fachbereichsleiterin für Alphabetisierung und Grundbildung führt am Ende eines Beitrags über die vorbildliche Arbeit ihrer Volkshochschule aus: Zum Schluß will ich aber ehrlicherweise auch die größte Schwachstelle unseres Konzeptes benennen. Die schlechten Arbeitsbedingungen von KursleiterInnen durch Honorarverträge bringen hohe Fluktuation mit sich. Im Laufe von zwei Jahren scheiden weit über die Hälfte von ihnen (unfreiwillig) aus. Die Folgen sind Verunsicherung und Kursabbruch auf Seiten der Lernenden und Sisyphusarbeit bei der Fachleitung (Heigermoser 1993, 33).

2 Für den Erwerb grundlegender Lese- und Schreibkenntnisse sind bei regelmäßigem Kursbesuch (meist vier Unterrichtsstunden in der Woche) mehrere Jahre anzusetzen. Doch auch nach dieser Zeit können einige TeilnehmerInnen sicherlich noch nicht als funktional alphabetisiert gelten. Mit zunehmendem Alter wird es offenbar immer schwieriger, fortgeschrittene Lese- und Schreibkenntnisse zu erwerben. Wer als Erwachsener mit dem Schriftspracherwerb beginnt, wird wohl nur begrenzten Erfolg haben können.

3 In diesem Kontext ist auch zu erwähnen, daß der Zusammenhang von fehlenden Schriftkenntnissen und (drohender) Arbeitslosigkeit bisher zu wenig beachtet worden ist. (Fortsetzung →

auch die berechtigten Anliegen der Lese- und Schreibunkundigen in diesem Land kaum berücksichtigt werden, das liegt an der Besonderheit dieser Bevölkerungsgruppe: Funktionale Analphabeten sind nicht nur schriftlos, sie sind vielfach auch sprachlos. Sie bleiben zumeist in der Anonymität und vertreten ihre Interessen nicht in der Öffentlichkeit. Und sie haben keine Lobby, die sich für sie einsetzt. Damit bleibt der Analphabetismus ein weitgehend verdecktes Problem.

Fortsetzung von Anm. 3 vorhergehende Seite:

Ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse werden an immer mehr Arbeitsplätzen unerlässlich. Wer ohne diese Kulturtechniken auskommen muß, unterliegt einem hohen Risiko, seinen Arbeitsplatz zu verlieren, und arbeitslose funktionale Analphabeten haben kaum Chancen auf neue Arbeit. Dennoch wird dieser Problematik seitens der Arbeitsverwaltung kaum Rechnung getragen. Umschulungsmaßnahmen setzen Schriftkenntnisse voraus, bieten jedoch keine Möglichkeit, sie dort zu erwerben. Vgl. auch *Alfa-Rundbrief 25/1994, Themenheft: Analphabetismus und Beruf*.

Außenseiter-Kommentar von *Freimut Wössner* zum Thema: »Gibt es ein Leben vor dem Analphabetismus?«

