Sie können lesen?

Analphabetismus - Fortschritt - Rückschritt

Schulheft 59/1990

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 250,--. Für die Bundesrepublik Deutschland und die Schweiz: DM 35,--/sfr 35,--.
Preis dieser Einzelnummer: S 70,-- zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 10,--/sfr 10,--, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,--/DM 70,--/sfr 70,--.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion:
Elisabeth Brugger, Susanne Pirstinger, Lydia Saadat

Titelblatt: Josef Seiter

Impressum:
ISBN Nr. 3-224-1 9333-6 Jugend & Volk, Wien-München.
Alle Rechte vorbehalten.
Medieninhaber: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.

Herausgeber/innen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Uwe Bolius, Susanne Eybl, Norbert Kutalek, Herwig Peterlik, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Reinhard Zeilinger, Karin Zahler.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte: Susanne Pirstinger, Herwig Peterlik, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Vorwort Seite 5

Zum Phänomen eines globalen Analphabetismus

Elisabeth Brugger
Analphabetismus in Industrieländern Seite 7

Peter Gstettner
Analphabetismus - ein Bildungsdefizit als Problem Seite 26

Eva Kohl
Bildung und Entwicklung
Bildung und Entwicklungsstrategien in der „Dritten Welt" Seite 37

Assadullah Baha
Das Problem der Alphabetisierung und der Beitrag des internationalen Alphabetisierungsjahres zur Beseitigung des Analphabetismus Seite 47

Analphabetismus und Alltagserfahrungen

Fee Zschocke
„Mama, du bist ja doof" Seite 58

Günter Hofbauer
Schulversagen Seite 66

Alphabetisierung - Modelle für die Praxis

Aslihan Karabiber
Alphabetisierung türkischer Frauen in ihrer Muttersprache Seite 70

Können Sie lesen? Seite 76

Günther Kotrba
Basiskurs Lesen und Schreiben Seite 77

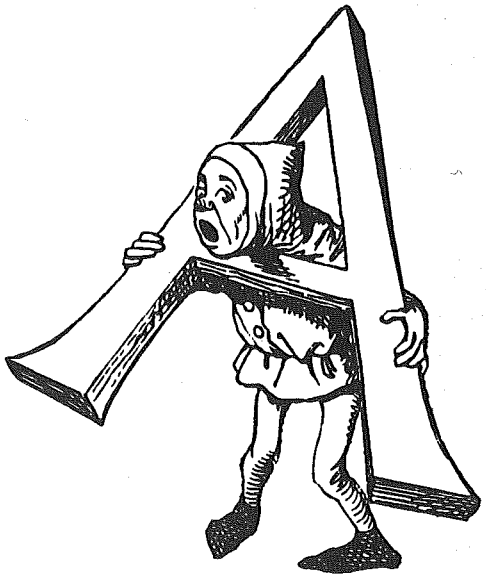
Elisabeth Brugger
Alphabetisierungsprogramme in Europa
Theoretische Analyse und praktische Anregungen Seite 80

Service, Angebote, Unterstützung

Arbeitskreis kritischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare im Renner-Institut
„Neuer Analphabetismus" - Ein gesellschaftliches Problem Seite 85

Gitta Stagl
Literaturbezogene Bildungsarbeit für Erwachsene in Alltag, Studium und Beruf
Ein Medienverbundprogramm Seite 89

Autor/inn/en Seite 96



Vorwort

Der "äußere" Anlaß ein schulheft zum Thema Analphabetismus zu gestalten, hängt mit der Proklamation des Jahres 1990 zum "Internationalen Jahr der Alphabetisierung" durch die UNESCO zusammen.
In Österreich ist es diesbezüglich ziemlich still. So wurde ohne großes mediales Echo bereits im September 1989 eine vom BMUKS in Auftrag gegebene Studie zum "funktionalen Analphabetismus" präsentiert. Einige Tagungen zu diesem Thema beschränkten sich vornehmlich auf Expertenkreise - fern der Öffentlichkeit. Das geringe öffentliche Interesse erklärt sich schnell: "Was nicht sein kann - angesichts eines `funktionierenden´ Schulsystems - darf auch nicht sein". Der - wie auch immer - statistisch erfaßte Personenkreis erwachsener österreichischer AlphabetInnen soll etwa 3,5 bis 4% - Tendenz steigend - betragen und wird, wenn überhaupt, als individuelles Defizit bzw. Versagen interpretiert. Der erste Beitrag gibt daher eine Definition des Gegenstandes, behandelt im weiteren den funktionellen Analphabetismus in Industriestaaten und zeigt vor dem Hintergrund des (primär ökonomischen) Interesses an der Bekämpfung des Analphabetismus am Beispiel USA gegenständliche Bildungsprogramme auf.
Auf die politische Dimension des Analphabetismus bzw. den politischen Analphabetismus geht der zweite Artikel ein. Es werden bildungspolitische Defizite sichtbar gemacht und das Bild einer (unserer) Gesellschaft gezeichnet, die "aus sich heraus ständig Minderheiten und Randgruppen produziert" - ein Boden, auf dem Populismus und Nationalismus gedeihen. Als Perspektive bleibt die politische Alphabetisierung und die Überwindung des politischen Entscheidungsnotstandes.
Die "Dritte Welt" ist die erste Assoziation, wenn von Analphabetismus die Rede ist. Der Beitrag "Bildung und Entwicklung" analysiert auf der Grundlage des "Rechtes auf Bildung" die Situation in Entwicklungsländern, die Relevanz von Bildungsmaßnahmen für Entwicklungsstrategien und deren konkrete Umsetzung. Die Analyse macht klar, daß nur ein Abgehen von konventionellen Maßnahmen und die Einbindung in globale Konzepte brauchbare Perspektiven ergeben. Erwähnt werden sollte in diesem

Zusammenhang, daß für die offizielle österreichische Entwicklungshilfe Alphabetisierungsprogramme kein Thema (sprich: kein Geld wert) sind. Ein weiterer Beitrag behandelt vorrangig verschiedene Alphabetisierungskonzepte und deren Effizienz aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.
Der Tradition der Schulhefte, einen praktischen- und Materialteil anzubieten, gerecht zu werden gestaltete sich für uns schwierig, zumal auch diesbezügliche Initiativen in Österreich dünn gestreut sind. Auf den Erfahrungsbericht einer Betroffenen wollten wir dennoch nicht verzichten. Wir präsentieren daher einen Bericht aus dem Alltag einer deutschen Analphabetin (erschienen in Brigitte Nr 18/90 vom 22.8.90) der, unspektakulär und ohne journalistischen Voyeurismus verfaßt, das Thema abrundet.
Der Beitrag "Schulversagen" soll aus der Sicht eines Lehrers die konkret erlebten Bedingungen und Grenzen des individuell Machbaren im Klassenzimmer illustrieren.
Wir stellen in dieser Nummer noch einige österreichische Alphabetisierungsprogramme vor, eines für türkische Frauen in ihrer Muttersprache und einige Volkshochschul-Initiativen und geben eine zusammengefaßte Übersicht über europäische Initiativen.
Den Abschluß bilden eine Resolution der österreichischen Bibliothekarinnen und Bibliothekare und das Konzept des Medienverbundprogrammes über literaturbezogene Bildungsarbeit für Erwachsene in Alltag, Studium und Beruf.

Nachdem uns für Österreich nur wenige Modelle im Bereich der Alphabetisierung bekannt sind und das Thema im *schulheft* weiterverfolgt werden soll, bitten wir um Erfahrungsberichte und um Kommentare und Hinweise besonders zum Praxisteil dieses *schulheft*.

Elisabeth Brugger

Analphabetismus in Industrieländern

Vorbemerkung oder: „Analphabetismus in Industrieländern: das gibt es doch gar nicht!"

Die Behauptung, Analphabetismus sei ein ernstzunehmendes Phänomen auch in Industriestaaten, stößt bei vielen auf Unverständnis, häufig Abwehr. Daran ändert auch die Beifügung „funktionaler" Analpabetismus nichts, abgesehen davon, daß die meisten bei den unterschiedlichen Bezeichnungen für Analphabetismus (primärer, sekundärer, funktionaler, Semianalphabetismus...) sich im sprachlichen Wirrwarr verlieren. Analphabeten gibt es nicht, darf es nicht geben, schon gar nicht „funktionale", also jene, die offensichtlich den Anforderungen des Systems nicht (mehr) genügen. Analphabeten sind vor allem dort bedrohlich, wo es ein offiziell „funktionierendes" Schulsystem gibt, das funktional gestaltet ist auf den späteren Beruf, das spätere Leben von Erwachsenen, wo gesellschaftliche Vorbereitungen zur Literarität getroffen wurden und werden, wo Kinder vom zarten Alter an mit der schriftlichen Kultur des jeweiligen Landes vertraut gemacht werden. Der Begriff „funktionaler Analphabetismus" hat etwas Beängstigendes an sich: daß die Gesellschaft nicht funktioniert, daß sie Menschen hervorbringt, die ihr nicht entsprechende Dienste erweisen können. Und wenn doch Zahlen genannt werden, spekulative oder reale Zahlen, greifen Skeptiker gern zu zwei bequemen Interpretationsmustern: 1. Sie polen das Phänomen des funktionalen Analphabetismus um zum vergleichsweise „harmloseren" Ausdruck: „sekundärer Analphabetismus", mit der Bedeutung: „das Subjekt hat zwar in der Schule alles einmal gelernt, aber durch die mangelnde Betätigung wieder alles verlernt". Das Schulsystem hat dabei nicht versagt, wohl aber das Individuum. Das System funktioniert also, nur der Einzelne nicht. Analphabetismus ist bei dieser Interpretation kein gesellschaftliches Problem, sondern ein individuelles. Und wenn Analphabetismus ein Problem von Gruppen ist, mit Gesellschaft also etwas zu tun hat, dann ist er 2. nur ein Ausdruck von Verelendung,

sozialem Abstieg, gesellschaftlich unterstem Status, im Grunde: von Ghetto, von Ausnahme.
Dennoch spricht man von „Illiterarität", oder funktionalem Analphabetismus, auch in den Industrieländern. Und zwar gleich in mehrfacher Ausfertigung: durch jene, die zunehmend aus der Gesellschaft ausgegliedert werden, weil sie „ihrer Sprache nicht mächtig sind" und jene, die ihren Analphabetismus geschickt überdecken, sich dessen zum Teil gar nicht bewußt sind, weil man sie in ihren gesicherten beruflichen Positionen nicht vermutet.
Und selbstverständlich gibt es primären Analphabetismus auch in Industrieländern: Analphabetismus von Immigranten, von „Gastarbeitern", die nicht die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, aber auch nicht Lesen und Schreiben in der Sprache ihres Herkunftlandes gelernt haben. Sie verfügen nicht über die Grundtechniken der Literarität, sie verfügen aber auch nicht über jene Kulturtechniken, die für ein entsprechendes Leben im Aufnahmeland erforderlich wären. Sie sind doppelt benachteiligt: Benachteiligt als primäre Analphabeten in ihrer eigenen Sprache und benachteiligt als funktionale Analphabeten im Aufnahmeland.

Warum das Interesse am Analphabetismus in Industrieländern?

In Ländern, in denen Schreiben und Lesen überall gegenwärtig ist und die Beherrschung der geschriebenen Sprache nicht nur ein tagtägliches Erfordernis darstellt, sondern ein Zeichen von kultureller und sozialer Dazugehörigkeit ist, bedeutet das Fehlen dieser Kenntnis früher oder später die subjektive oder objektive Herauslösung aus dieser Gesellschaft (die „das Sagen" hat).
Eines jedoch ist sicher: Menschen, die die „Zeichen der Zeit" nicht (mehr) verstehen, treten nicht aus ihrem Dunkeln, formieren sich nicht zu einer rebellierenden Gruppe, die fordert, daß die Gesellschaft ihre Sprache verständlicher macht, daß das Funktionieren nicht mehr allesbestimmend ist, daß Macht und Einfluß nicht an Kulturtechniken der Herrschenden gebunden ist. Stattdessen werden sie ihre Sprache ganz verlieren und in zunehmende Isolation geraten. Für sie gilt es, das „Recht zu Lesen und Schreiben" durchzusetzen, allerdings ohne daraus eine lästige und

reglementierende Pflicht zu machen. Denn gegen die Vorstellungen und Interessen von Menschen, die als funktionale Analphabeten bezeichneten werden, dürfen auch wohlgemeinte Programme nicht durchgesetzt werden. Wenn einer kanadischen Studie zufolge die Hälfte der Befragten es nicht für wichtig erachtet, Schreiben und Lesen zu können und 89% nie eine Benachteiligung aus ihren fehlenden Kenntnissen erlebten, muß Hans Magnus Enzensberger Recht gegeben werden, der ein Lob auf den Analphabetismus verfaßt hat und den Analphabeten bewundert: „Er hat es gut; denn er leidet nicht unter dem Gedächtnisschwund, an dem er leidet; daß er über keinen Eigensinn verfügt, erleichtert ihn; daß er sich auf nichts konzentrieren kann, weiß er zu schätzen; daß er nicht weiß und nicht versteht, was mit ihm geschieht, hält er für einen Vorzug. Er ist mobil. Er ist anpassungsfähig. Er verfügt über ein beträchtliches Durchsetzungsvermögen."[1]
Ein anderer Punkt ist jedoch die Frage, wie es möglich sein kann, daß Länder wie z.B. Großbritannien, USA, Frankreich, die Bundesrepublik, Schweden oder Italien, die so unterschiedlich in ihrer Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Politik und in ihrem Bildungssystem sind, derzeit ein Phänomen verzeichnen, das überall gleich aufzutreten scheint: das des funktionalen Analphabetismus. Beinahe scheint es, als ob es genau dieses Thema ist, das die gegenwärtige internationale Bildungsdiskussion zu vereinheitlichen und miteinander vergleichbar zu machen vermag.

Funktionaler Analphabetismus im internationalen Feld

Das Phänomen des Analphabetismus in industrialisierten Ländern wird seit über 20 Jahren weltweit diskutiert. Aktuell erfährt die Diskussion einen Höhepunkt, der sich in zahlreichen internationalen Bildungsmaßnahmen ausdrückt, von denen nur einige hier aufgelistet werden können:

- Im September 1987 fand in Athen eine EG-Konferenz zum Thema Analphabetismus statt, an der über 140 Vertreter/innen von Ministerien, Alphabetisierungsprogrammen und Universitäten teilnahmen;
- Im Oktober 1987 veranstaltete das International Council for Adult Education in Toronto/Kanada ein internationales Semi-

nar zum Thema: „Alphabetisierung in Industrieländern" mit Vertreter/innen aus den Niederlanden, aus Kanada, Italien, den USA und Großbritannien;
- Im Jahre 1988 startete das niederländische Zentrum für Erwachsenenbildung, SVE, eine Initiative zum Aufbau eines internationalen Netzwerkes für Alphabetisierungsprogramme;
- Im Mai 1988 veranstaltete das Adolf Grimme-Institut in der Bundesrepublik Deutschland eine internationale Tagung zum Thema Analphabetismus mit Vertreter/innen aus Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden und der UNESCO
- Im Herbst 1988 startete die EG-Kommission ein Aktionsforschungsprogramm zum Thema Analphabetismus mit mehreren Kontaktpersonen.

Die UNESCO hat ein eigenes Sekretariat für das von ihr ausgerufene Internationale Alphabetisierungsjahr 1990 eingerichtet, um wirkungsvoller mit staatlichen, zwischenstaatlichen und nichtstaatlichen Organisationen Alphabetisierungsprogramme vorbereiten zu können.

Einige Zahlen

Als erstes Land in Europa befaßte sich Großbritannien mit dem Phänomen des Analphabetismus: Bereits 1972 setzte eine kleine Freiwilligenorganisation, die „British Association of Settlement" eine Aktion unter dem Titel: „A Right to Read: Action for a Literate Britain" in Gang. Die Zahl der funktionalen Analphabeten wurde damals mit 2 Millionen angegeben. Eigentlich wirkungsvoll wurde die Kampagne aber erst 1975, als die British Broadcasting Corporation (BBC) mit einer großangelegten Programmaktion einsetzte und ein überaus erfolgreiches Publikumsecho hervorrief. Im November 1987 wurde bereits von einer Anzahl von 6 Millionen Analphabeten gesprochen.
In den Ländern der Europäischen Gemeinschaft werden mittlerweile 30 bis 35 Millionen Analphabeten, das sind etwa 10% aller erwachsenen Bewohner, angegeben.[2]
Allerdings sagen Zahlen wenig aus, da man sich fragen muß, wie funktionaler Analphabetismus gemessen werden soll. Am Ausmaß der besuchten Schuljahre? Wohl kaum, denn es ist hinlänglich bekannt, daß der Schulbesuch nicht mit den tatsächlichen Kenntnissen korreliert. An einer Selbsteinschätzung via Befragung? Diese Größenordnung scheint mir schon eher annehmbar, weil sie dem Befragten die Wahl läßt, wie und ob er antworten will. Statistisch allerdings ist diese Methode ebenfalls fragwürdig, denn: woran messe ich Analphabetismus? Welche Kriterien lege ich an? In den USA wird beispielsweise als eine der häufigsten Methoden zur Bezeichnung von Illiterarität der sogenannte APL (Adult Performance Level)-Test verwendet., der die Anzahl der US-Analphabeten mit 23 Millionen Erwachsenen angibt. Dieser Test versucht zwar, unabhängig von schulischen Fertigkeiten die sogenannte Alltagskompetenz zu messen, bleibt jedoch letztlich ein Lese- und Schreibtest, der mit seinen Beispielen: Scheck ausfüllen, Nachrichten lesen, Formulare ausfüllen u.ä. eindeutig die Welt einer Mittelklassefamilie zugrunde legt. Die APL-Studie ist so gesehen zutiefst politisch, weil sie ein besonderes Konzept des Mittelklasselebens („good life") verfolgt, in dem Aufstieg und Karriere Beachtung erhalten. Diese Studie unterstützt in der Folge jene Bildungsmaßnahmen, die die Entwicklung von genormten Basisprogrammen vorsehen, anstatt die individuelle Beurteilung der persönlichen Bedürfnisse in einem spezifischen Umfeld zu fördern.[3]
Bei aller Kritik an den Zahlen sind sie dennoch interessante Hinweise auf den Stellenwert, den ein Bildungsproblem in der Gesellschaft einnimmt. Und erst das Vorhandensein von Studien über den Analphabetismus in Industrieländern entfachte die heute heiß geführte Diskussion über die Notwendigkeit von Basisbildung.
Man kann also sagen, daß seit den siebziger Jahren das Problem des Analphabetismus in Europa diskutiert wird. Doch vor welchem Hintergrund?
Interessant sind z.B. die Entwicklungen in jenen Ländern, die politische Veränderungen miterlebten, wie etwa Spanien, Griechenland und Portugal. Portugal verzeichnete 1950 eine Rate von über 40% Analphabeten. Bereits ab den späten 60er Jahren finden wir hier Demokratiebestrebungen mit Alphabetisierungskampagnen, die der Philosophie und „Pädagogik der Unterdrückten" eines Paolo Freires nicht unähnlich sind und bis zur Revolution

1974 unter besonderen Erschwernissen durchgeführt wurden. Portugal gelang es auf diese Weise, seine Analphabetenrate in einem verhältnismäßig geringen Zeitraum auf 27% zu senken. Griechenland und Italien verzeichnen heute eine Rate von je ca. 23 % Analphabeten.
Schweden hingegen gab 1984 eine Analphabetenrate von 6% an. Das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus scheint interessanterweise proportional zum Interesse, das man ihm beimißt, zu wachsen:
So gaben 1979 bei einer Umfrage des Europaparlamentes drei Länder an, daß bei ihnen das Problem des Analphabetismus nicht existiere: Frankreich, Luxembourg und die Bundesrepublik. Einige Jahre später spricht die Deutsche Kommission für UNESCO von immerhin 3% funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik. Über die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Deutscher Volkshochschulverband) wissen wir außerdem, daß die Teilnehmerzahl an Alphabetisierungsprogrammen von einigen Hunderten 1978 auf rund 10.000 im Jahr 1989 angewachsen ist.
Interessant und vergleichsweise wenig beachtet wurde in den letzten Jahren die Entwicklung in den Ostländern Europas. 1986 organisierte die UNESCO in Hamburg ein Treffen mit Experten aus ganz Europa. Bei diesem Treffen wurde zum ersten Mal auch über das Phänomen des funktionalen Analphabetismus in den osteuropäischen Ländern gesprochen. Einige wenige Untersuchungen z.B. in Jugoslawien und Ungarn waren bis zu diesem Zeitpunkt gemacht worden. Weniger als drei Jahre später, bei einem von der Österreichischen UNESCO-Kommission veranstalteten Treffen in Ottenstein im Juni 1989, bestätigte der ungarische Vertreter die bisherigen Vermutungen anhand von Zahlen: rund 20 - 30% der 14-jährigen ungarischen Schulabgänger können nicht einmal ihre Textbücher der Grundschule lesen. Den Vermutungen zufolge liegt die Rate der erwachsenen funktionalen Analphabeten in Ungarn bei 6%.[4]

Warum das plötzliche Interesse am Analphabetismus?

Die UNESCO führt als Gründe für ihr gestiegenes Interesse an einer weltweiten Alphabetisierung an:

1. Analphabetismus ist eines der größten globalen Probleme unseres Jahrhunderts
2. Alphabetisierung ist eine grundlegende Bedingung für Entwicklung und Wohlergehen der Bevölkerung und der Nationen;
3. Analphabetismus ist nicht ein Schicksal, sondern eine Bedingung, ein Zustand.

Daneben gibt es aber auch andere Gründe: Die Länder der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft sehen angesichts des gemeinsamen Marktes 1993 zahlreiche Probleme auf sich zukommen, die vor allem den Beschäftigungsstand und die Ausbildung ihrer Bevölkerung betreffen. Wollen sie weiterhin einen konkurrenzfähigen wirtschaftlichen Standard beibehalten, müssen ernsthaft Veränderungen in Angriff genommen werden. Eine der Hauptmaßnahmen, die die Brüsseler Kommission seit 1984 in ihr Programm aufgenommen hat, ist nicht zufällig der Kampf gegen den Analphabetismus.
Zudem befaßt sich der Europarat seit vielen Jahren mit der Frage, wieweit Analphabetismus und Arbeitslosigkeit zusammenhängen. So bestätigt ein Dokument des Europarates aus dem Jahre 1988, daß Langzeitarbeitslose negative Erfahrungen mit der Schule hatten, die ihnen häufig kein ausreichendes Grundwissen (als Problem des funktionalen Analphabetismus) und keine brauchbaren beruflichen Fertigkeiten vermittelt hatte.[5]
Auch das starke Interesse der USA am Phänomen des Analphabetismus ist kein ausschließlich humanitäres, sondern ein ökonomisches:

- Anfang der 80er Jahre erlitt das Militär 250.000$ Schaden, weil ein Soldat eine Gebrauchsanweisung nicht lesen konnte
- 1983 kam es bei Eastern Airlines beinahe zum Unglück, weil ein Arbeiter eine Gebrauchsanleitung nicht lesen konnte
- Eine Spielzeugindustrie ging bankrott, weil es infolge unsachgemäßer Bedienung von Spielzeug immer wieder zu schweren Unfällen von Kindern kam.
- 1975 wurde in Chicago eine Herde bester Fleischkühe durch ein Unglück ausgerottet: Ein Arbeiter hatte, des Lesens unkundig, Gift in die Nahrung der Kühe geschüttet, in der Annahme, das soeben in einem Supermarkt eingekaufte Präparat sei ein wirk-

samer Nahrungszusatz.
Hunderte kleine bis schwere Unglücke geschehen jährlich durch unsachgemäße Behandlung von Gegenständen, hervorgerufen durch mangelnde Lese- und Verständisfähigkeit.[6]
Schlagzeilen in der kanadischen Presse gaben die direkten Kosten des Analphabetismus für die kanadische Geschäftswelt mit einer Höhe von jährlich 4 Milliarden C$ an.
Ganz abgesehen davon, daß das Thema des funktionalen Analphabetismus selbst immer mehr zum Markt wird, weil zahlreiche Bücher darüber erscheinen, interessieren sich Buchverleger, Buchhändler und alle, die im Bereich der Printmedien beschäftigt sind, mit gutem Grund für das neue Problem, denn: Leseförderung für ein breiteres Publikum ist mehr als soziale Fürsorge - es ist gutes Geschäft[7]
Man könnte verkürzt sagen: Das Ausmaß an Alphabetisierung ist maßgeblich dafür, inwieweit Länder wirtschaftlich konkurrenzfähig bleiben können/wollen.

Was ist also „funktionaler Analphabetismus", bezogen auf Industrieländer?

Am eindrucksvollsten scheinen mir die USA eine Beschreibung dessen zu geben, was als „funktionaler Analphabetismus" in westlichen Industrieländern bezeichnet werden kann. Funktionaler Analphabetismus wurde als Begriff bereits im Zweiten Weltkrieg zur Bezeichnung jener Personen verwendet, die nicht in der Lage waren, einen schriftlichen Befehl auszuführen. Heute wird darunter generell die Unfähigkeit zum Gebrauch von Grundbegriffen im Lesen, Schreiben, Rechnen und fehlende Orientierung in gesellschaftlich relevanten Bereichen verstanden.
In der Umkehrung muß man, um als alphabetisiert zu gelten:
- die Angaben auf einer Medizinflasche lesen können,
- ein Telephonbuch benützen können,
- einen Busfahrplan verwenden können,
- eine Jobannonce lesen können,
- die Sicherheitsinstruktionen auf einem Reinigungsmittel oder für ein Werkzeug verstehen können,
- einen Bewerbungsbogen ausfüllen können,

- Preisvergleiche für den Wocheneinkauf anstellen können,
- korrekt auf eine 20$ Note herausgeben können,
- die Fürsorge in Anspruch nehmen,
- im Supermarkt einkaufen,
- Giftwarnungen bei Pestiziden lesen,
- einen Schulbrief an die Eltern verstehen,
- die Titelseite einer Zeitung lesen können und ähnliches.

Da die Orientierung auf „Funktionieren" in der Gesellschaft oft problematisiert wird, legen andere Autoren das Bild eines allseitig „gebildeten" Menschen zugrunde, der in der heutigen Gesellschaft über eine breite Allgemeinbildung verfügen muß, um als „alphabetisiert" zu gelten. Diese Definition bezieht die „historische", die „wirtschaftliche", die „geographische", die „mathematische", die „fremdsprachliche" und die „kulturelle" Dimension als Kriterien mit ein, weil „Grundkenntnisse in diesen Bereichen erforderlich sind, wenn der Bürger einer demokratischen Gesellschaft die Kontrolle über sein eigenes Leben haben will, sich an der öffentlichen Diskussion beteiligen, Themen analysieren, Meinungen formulieren und sein Arbeits- und Privatleben im gesellschaftlichen Zusammenhang beurteilen will". Als Beispiel nur einige Ergebnisse dieser Studie und der in diesem Zusammenhang gestellten Fragen: Nur die Hälfte der befragten Amerikaner wußten, daß Sandinisten und Contras in Nicaragua gegeneinander kämpften; 55% kannten Südafrika als Land mit Apartheid als offizieller Regierungspolitik etc.[8]

Funktionaler Analphabetismus am Beispiel der Vereinigten Staaten von Amerika

Derzeit werden verschiedene Zahlen für das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in den USA genannt:
Laut Volkszählung sind 100% aller weißen US-Bürger und 96% der Minoritätengruppen alphabetisiert.
Das „US-Department of Education" spricht (1983) dagegen von 23 Millionen Analphabeten, das Weiße Haus von 26 Millionen.und das „Büro für Berufs- und Erwachsenenbildung" von 74 Millionen erwachsenen Analphabeten.
Allerdings belegen einige Zahlen die Annahme, daß sich Anal-

phabetismus zahlenmäßig vor allem als Problem gesellschaftlich schlechter gestellter Gruppen erweist. So sind laut offizieller Statistik:

- 16% aller Weißen über 18 Jahren
- 44% aller Schwarzen über 18 Jahren und
- 56% aller spanisch sprechenden US-Bürger Analphabeten.

Andererseits bewahrheitet sich die These, daß es Analphabetismus trotz eines offiziell funktionierenden Schulsystems gibt: 13% aller 17jährigen US-Bürger sind Analphabeten.
In Zahlen ausgedrückt können:

- 26% der Amerikaner keinen Zahlungsscheck ausfüllen
- 44% nicht auf Arbeitsangebote reagieren
- 22% keine Adressen schreiben
- 24% nicht den eigenen Absender richtig schreiben
- 60 % nicht die Differenz zwischen gebrauchten und neuen Produktangeboten kalkulieren
- und 40% das Wechselgeld nicht kontrollieren.[9]

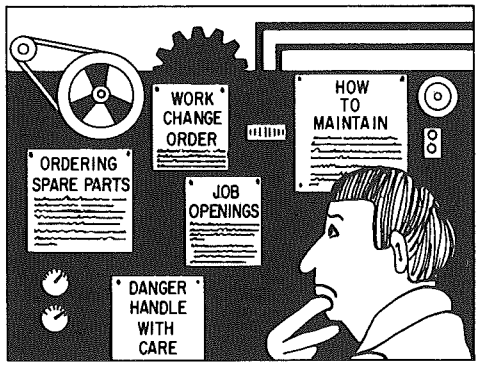
Gründe und Auswirkungen des funktionalen Analphabetismus in den USA

Gründe für den funktionalen Analphabetismus in den USA werden viele genannt. Sie reichen von der immer undurchsichtiger und komplizierter werdenden Gesellschaft, für die die in der Schule erlernten Verhaltensmustern nicht mehr ausreichen, über individuelle physische oder emotionelle Ursachen, die sich z.B. in Anpassungsschwierigkeiten oder in geringer Flexibilität im Privat- und Berufsleben ausdrücken, bis hin zur unzureichenden oder völlig fehlenden Unterstützung durch die Umwelt. Der hohe Anteil an Analphabeten hat eine zweifache Bedeutung für die Vereinigten Staaten von Amerika:
Erstens ist es, wie es das "US Office of Education" formuliert, "einfach notwendig, ein gewisses Basiswissen zu haben, um als gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft angesehen zu werden". Zweitens hat eine hohe Analphabetenrate auch Auswirkungen auf das Wirtschaftsleben eines Landes. Die Kenntnis und das Verständnis von Alltagssprache über die eigene Wohn- und Arbeitswelt hinaus ist für die Mobilität (Arbeitsplatz, Wohnsitz,

Umgebung etc.) ausschlaggebend. So wird funktionaler Analphabetismus besonders dann zum Problem, wenn die gewohnte Umgebung gewechselt werden muß. Berufliche und soziale Kompetenzen werden plötzlich einer Prüfung unterzogen, der die Erwachsenen in vielen Fällen nicht mehr standhalten können. Funktionale Analphabeten, die interessanterweise oft erfolgreiche berufliche Positionen innehaben, wenngleich nur dort, wo Schriftsprache keine besondere Bedeutung spielt, verlieren bei einem Berufs- oder Ortwechsel schlagartig ihren gesellschaftlichen Status.

Funktionaler Analphabetismus im US-Wirtschaftsleben

Obwohl eine Studie aus dem Jahre 1973 ergeben hat, daß rund 33% aller Arbeitnehmer bei ihrer Arbeit lesen können müssen, sind immerhin 15% aller berufstätigen amerikanischen Erwachsenen funktionale Analphabeten. Der bisher ungeahnt hohe Anteil an berufstätigen Analphabeten ist auch der Grund dafür, daß sich zunehmend Industrie und Geschäftswelt für die Bekämpfung des Analphabetismus einsetzen und in ihren Bemühungen tatkräftig von wirtschaftlichen Vereinigungen, wie dem "Business Council for Effective Literacy" unterstützt werden.



Wie vermutet werden kann, besteht ein Zusammenhang zwischen der steigenden Arbeitslosigkeit und dem Bewußtsein um das Problem des funktionalen Analphabetismus. Arbeitslosigkeit wird erkannt als Problem insbesondere jener Menschen, die den strukturellen Veränderungen an ihrem Arbeitsplatz nicht mehr folgen können. Alphabetisierung wurde erst dann gefordert und als gesellschaftlich notwendige Maßnahme erachtet, als sie in der Geschäftswelt zum möglichen Ausweg

erhoben wurde. Arbeitslosigkeit ist somit zwar nicht die Ursache für Analphabetismus, aber Auslöser für Alphabetisierung.
Analphabetismus am Arbeitsplatz wurde in den letzten Jahren zu einem in den USA vielbeachteten Phänomen, da es die Produktivität und Konkurrenzfähigkeit des Landes ernsthaft gefährden könnte. Immer häufiger sehen Unternehmer, daß ihre Angestellten nur über geringe Kenntnisse in den Basis-Kulturtechniken verfügen und daß ein Zusammenhang besteht zwischen diesem Mangel und dem „Funktionieren" am Arbeitsplatz.
Bereits Anfang der 70er Jahre finden wir in den USA erste Studien über das spezifische Feld von arbeitsplatzbezogenem Lesen (Bricknell, 1975; Levin, 1975; Miller, 1973). Anfang der achtziger Jahre wurde erkannt, daß arbeitsplatzbezogene sprachliche Fertigkeiten in einem hohen Ausmaße wichtig für funktionale Basis-Kulturtechniken im allgemeinen sind und daß die Studien über die arbeitsplatzspezifische Alphabetisierung Auswirkungen auf Schulen, Erwachsenenbildungsprogramme, Arbeitswelt und Industrie und die Festsetzung von Mindestanforderungen für Jobs hatten.
Der Versuch, mehr Informationen zur Definition von arbeitsplatzspezifischer Alphabetisierung zu erlangen, führte von allgemeinen Arbeitsplatzanalysen bis zur konkreten Formulierung von erwünschten Fertigkeiten seitens der Unternehmen. So lieferten große Gesellschaften wie das Bell System oder die „Digital Equipment Corporation" detaillierte Listen über spezifische Arbeitsplatzerfordernisse. Aber auch das Militär wurde aufgefordert, seine spezifischen Anforderungen aufzulisten.
Die Ergebnisse dieser Studien zeigen: Arbeitgeber und Arbeitnehmer nennen für jene am Arbeitsplatz erforderlichen Fertigkeiten, die man als „Literarität" bezeichnen könnte, ein wesentlich höheres Niveau, als es die Schulen in der Regel vermitteln.[10]
Die Kosten, die aus unzureichender Literarität entstehen, bewegen sich in der Größenordnung von jährlich ca. 25 Milliarden Dollar. Da es um die Wirtschaftlichkeit von Unternehmen geht, geben immer mehr Firmen ihre eigenen Untersuchungen und Programme in Auftrag. Ein Beispiel dafür ist etwa die große private Gesellschaft „New York Phone". Warum? Der Universitätsprofessor David Harman sieht als Ursache für diese Reaktion

seitens privater Unternehmen, daß die Jobs elitärer geworden sind und die Firmen sich im eigenen Interesse nun selbst um die Ausbildung der Mitarbeiter kümmern müssen. Und dafür gibt es von speziellen Einrichtungen Hilfe. So ermittelte das „Business Council for Effective Literacy" für sein Bulletin über arbeitsplatzspezifische Basiskompetenzen: „Job-related Basic skills; A guide for planners of emplyoee programs" bei 80 Gesellschaften, zahlreichen Unternehmern, bei Gewerkschaften, nationalen und staatlichen Unternehmen und bei Bildungseinrichtungen die für wirtschaftliche Unternehmen erforderlichen Kompetenzen.[11]

Bildungsmaßnahmen zur Bekämpfung des Analphabetismus

Erste Versuche zur Alphabetisierung in den USA finden sich bereits im Jahre 1911, als in der sogenannten "Moonlight school" in North Carolina erwachsene Fabriksarbeiter Unterweisungen im Alphabet als Vorbereitung auf den Schulbesuch erhielten. Einen relativ großen Stellenwert erhielten in den USA auch die Freiwilligenaktionen, die ihren Ursprung in den späten fünfziger Jahren mit Frank Laubach, einem Sozialarbeiter, Missionar und Politiker, hatten. Nach dem Grundsatz. "jeder lehrt jeden" führten autonome Gruppen auf freiwilliger Basis Alphabetisierungsprogramme durch. Heute gibt es rund 500 Bildungsprogramme, die auf Laubach zurückgehen.
Als gesellschaftliche Bildungsmaßnahme gewinnt die amerikanische Alphabetisierung aber erst mit dem Kampf gegen die Armut in den sechziger Jahren an Bedeutung. Die erste rechtliche Verankerung erfolgte mit dem Gesetz zur Grundbildung für Erwachsene, das als Teil des "Economic Opportunity Act" 1964 entstand und 1966 dem "Office of Education" unterstellt wurde. Dieses Gesetz sieht die Bildung für jene Erwachsene über 16 Jahren vor, die weniger als 12 Schuljahre besucht haben.
Insgesamt wird über folgende 5 Bereiche alphabetisiert:
- Regierungsprogramme (Adult Basic Education)
- Militärprogramm für Rekruten
- Privatinitiativen (vor allem Laubach-Literacy und Litaracy Volunteers of America,)

- Kirchliche Einrichtungen
- Unternehmen, Betriebe

Auf nationaler Ebene bieten vor allem folgende Institutionen Bildungsprogramme für funktionale Analphabeten an:

- American Library Association
- American Assiociation of Adult and Continuing Education
- Association for Community Based Education
- American Association of Community and Junior Colleges
- Correctional Education Association
- Laubach
- Literacy Volunteers of America
- Adult Basic Education Program
- Lutheran Immigration and Refugee Service
- Secretary's Initiative on Adult Literacy of the US Department of Education
- Coalition for Literacy

Aber auch die Dachorganisationen der Gewerkschaften, das Militär und große Firmen führen Bildungsprogramme für Analphabeten durch.

Nach Angaben des „Center for Statistics" nahmen 1984 23 Millionen US-Bürger an Bildungsmaßnahmen zur Alphabetisierung teil. Zwei Drittel aller Teilnehmer gaben an, aus beruflichen Gründen die Kurse besucht zu haben. Dies erklärt den erstaunlichen Erfolg, den die Kampagne für Alphabetisierung in den USA erhalten hat. [12]

Inhalte von Alphabetisierungsprogrammen

Prinzipiell wird in den USA unterschieden zwischen erforderlichem (required) und gewünschtem (desired) Lesen und Schreiben. Der erste Begriff bezeichnet jene Grundkenntnisse und Fertigkeiten, die je nach Situation und Umfeld als nötig erachtet werden, der zweite dagegen spricht die subjektiven Bedürfnisse der Teilnehmer nach Lesen und Schreiben als Selbsterfüllung, Bereicherung, Erbauung und Entspannung an.

Im allgemeinen umfassen Bildungsprogramme zur Alphabetisierung folgende Bereiche:

- Lesen,

- Schreiben,
- Rechnen,
- Umgang mit technischer Informationsübermittlung im privaten und öffentlichen Sektor und
- Grundkenntnisse in Politik, Gesellschaft, Kultur, Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten.

Die Inhalte betreffen:

- Alltag (Gebrauchsanweisungen bei Medikamenten verstehen, Telefonbuch verwenden, Verkehrspläne und Stellenangebote lesen, Lebensmittelpreise vergleichen, Restgeld bei Einkäufen nachzählen, Formulare ausfüllen usw.),
- Kultur- und Allgemeinbildung (geschichtliche Zusammenhänge, Geographie und Tourimus, politisches Weltgeschehen, Kultur, Sport etc.)
- Lebenstechniken, "life skills" (Verwenden von Lexika und Nachschlagwerken, Einkaufen, Umgang mit Behörden etc.).

Neben der Information und Auseinandersetzung mit Inhalten im Klassenzimmer spielt die konkrete praktische Umsetzung der "life skills" im Alltagsleben der Teilnehmer eine bedeutende Rolle bei den meisten Alphabetisierungsprogrammen.

Probleme bei der Umsetzung der hier aufgezeigten Bildungsprogramme in die Praxis ergeben sich vor allem im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Mitarbeiter/innen. Meistens sind diese teilzeitbeschäftigt und verfügen zu Beginn ihrer Tätigkeit über geringe Praxiskenntnisse. Doch wird von ihnen erwartet, daß sie Berater, Diagnostiker, Lehrer, Organisatoren, Teilnehmerwerber und mehr sind. Daß eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten oder eine intensive Beschäftigung mit dem einzelnen Individuum daher häufig zu kurz kommt, ist eine logische und traurige Folge.

Ein anderes Problem ergibt sich aus dem noch unzureichend

> Donny wanted me to read to him. I told Donny: "I can't read." He said: "Mommy, you sit down. I'll read it to you." I tried it one day, reading from the pictures. Donny looked at me. He said, "Mommy, that's not right." He's only five. He knew I couldn't read...Oh, it matters. You *believe* it matters!
> Aus: Kozol J., Illiterate America, New York 1985

ausgebautem Informationsnetz über bestehende Bildungsprogramme, Inhalte, Erfahrungen etc. Auf lokaler Ebene, etwa für New York, werden Netzwerke wie das "Literacy Assistance Center" bereits wirksam, das sich mit Forschung, Mitarbeiterausbildung, Information, Vermittlung von Unterrichtsbehelfen, Forschung, Statistik, Teilnehmerinformation u.ä. beschäftigt. National dagegen gibt es solche Informationsnetzwerke noch nicht.
In der Praxis kann man die Alphabetisierungsprogramme in den USA einteilen in jene Programme, die den individuellen Fortschritt anstreben und in "gemeinwesenorientierte", die in den "communities" arbeiten. Erstere legen ihren Schwerpunkt eher auf kompensatorische Bildung, übersehen dabei jedoch häufig die unterschiedlichen Lernmethoden oder Schwierigkeiten der Individuen. Die gemeinwesenorientierten Programme dagegen versuchen, die spezifischen Probleme und Besonderheiten der jeweiligen Gemeinde aufzugreifen und sie ihrer Bildungsmaßnahme zugrundezulegen.
In mehreren Studien fanden US-Erwachsenenbildner ein hohes Ausmaß an Enttäuschung von Teilnehmern an Alphabetisierungsmaßnahmen über die Vorstellungen und Ideologien ihrer Kursbetreuer. Erwachsene Analphabeten sehen sich, im Gegensatz zu den Meinungen vieler Lehrer und Kursleiter, zumeist als unabhängig anstatt als abhängig, und sind außerdem in der Lage, ihre Fertigkeiten und ihr Wissen mit Mitgliedern ihres sozialen Netzes im Austausch für den Zugang zum Lesen und Schreiben zu tauschen. Außerdem verfügen sie in der Regel über viel Gemeinschaftssinn, eine hohe Fähigkeit zur Abstraktion und Analyse, die jedoch in der Welt der wissenschaftlich deduktiven Logik untergeht. Dem zufolge müssen erwachsene Analphabeten als Mitglieder einer mündlichen Subkultur mit eigenen Wertvorstellungen und Zielen gesehen werden, anstatt als gescheiterte Mitglieder der dominanten schriftsprachlichen Kultur. [13]
Information und Werbung für Alphabetisierungsprogramme erfolgen in den USA über ein nationales breit angelegtes Informations - und Bildungsprojekt (Project Literacy U.S., PLUS) mit einem Netz an Kontaktstellen, Fernseh - Informationen, verbunden mit Telefonauskünften, Selbststudium mit schriftlichem Material und Videofilmen und mit der regelmäßig erscheinenden

Zeitung.„Illiteracy".

Was ist zu tun, was kann getan werden?

Die Frage nach der Effizienz von Bildungsprogrammen für funktionale Analphabeten ist zwiespältig. Einerseits werden in der Regel kaum mehr als 7 - 10% aller Analphabeten von entsprechenden Programmen erreicht, selbstverständlich auch deshalb, weil es nicht einfach ist und mit Unannehmlichkeiten verbunden sein kann, aus dem Schatten des Analphabetismus in die Öffentlichkeit zu treten. Andererseits bin ich geneigt, die Meinung jener Französin zu teilen, die sagt: „Alphabetisierungsprogramme schaffen keine neuen Jobs außer für die Lehrer dieser Programme".[14]
Der amerikanische Erwachsenenbildner Malcolm Knowles warnt vor einer Überstülpung von Bildungsprogrammen auf funktionale Analphabeten, wenn diese nicht bereits vorher ihren Wunsch nach Veränderung ihrer Situation geäußert haben. Er bezieht sich auf die sichtbar zutagetretende Lernbereitschaft als das "lernbare Moment". Für ihn sind Menschen bereit, etwas zu lernen, wenn sie das Bedürfnis empfinden, es zu lernen, um befriedigender mit Problemen oder Fragen des realen Lebens fertigzuwerden.
Bildung wird für erwachsene Teilnehmer an Alphabetisierungsprogrammen vermutlich dort relevant und wichtig, wo sie als eine Lebenserfahrung durch verschiedene Phasen des Erwachsenseins führt. Viele Teilnehmer sind lernbereit, wenn sie die Unterstützungen erhalten, mit deren Hilfe sie die bisherigen Barrieren überwinden können. Das betrifft aber Bildung im allgemeinen und ist nicht als spezifisches Merkmal von Alphabetisierungskampagnen zu werten. Allerdings treten bei Alphabetisierungsprogrammen besondere individuelle und kulturelle Bedürfnisse auf, die weltweit die gleichen zu sein scheinen. Dazu zählen etwa die sozialen Begleitmaßnahmen, die Voraussetzung für den Kursbesuch sind: Kinderbetreuung für Mütter kleiner Kinder, Ersetzung der Fahrtspesen, wenn der Anreiseweg zum Kursort weit ist oder der kostenlose Kursbesuch für einkommensschwache Teilnehmer. Dazu zählt aber auch der Erwerb der "Lebenstechniken", die zu einer Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Si-

tuation führen können.
Erwachsenenbildner, die mit der Planung und dem Einsatz von Alphabetisierungsprogrammen betraut sind, müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse der erwachsenen Lerner in ökonomischer, sozialer und kultureller Hinsicht berücksichtigen und die verschiedenen psycho-sozialen, ökonomischen und kulturellen Umstände sowie die Bildungserfahrungen, die das Individuum oder die Gruppe bisher gemacht haben, zum Ausgangspunkt nehmen. Erwachsenenbildungsprogramme können beides sein: unpolitische Prozesse, die den einzelnen Individuen dienlich sind, wenn der Status quo erhalten bleibt, und höchst politische Unterfangen, wenn die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft zum Ausgangspunkt für Veränderung genommen wird. Je nach zugrundeliegender Ideologie treten bei Bildungsmodellen, die soziale Veränderung und Sträkung der Teilnehmer zum Ziel haben, Erwachsenenbildner als Unterstützer und Mittler auf; in Programmen, die auf die persönliche Entwicklung ausgerichtet sind, ist er Lehrer und Berater. Die Entscheidung, welche der beiden Rollen der Erwachsenenbildner einnehmen will, bleibt ihm jedoch nicht erspart, eine Wertung muß er selbst aktiv vornehmen.

Abschließende Bemerkungen

Bei aller Kenntnis des Phänomens „funktionaler Analphabetismus" bleibt ein Unbehagen bestehen: die Problematik des Begriffes „Analphabetismus". Abgesehen davon, daß das Wort „Analphabetismus" an sich etwas Diskriminierendes ausdrückt und ein Defizit beschreibt, das nur durch das Bestehen einer herrschenden gesellschaftlichen Gruppe von „Schriftsprachlern" mit allen damit verbundenen Ideologien möglich wird, dienen die meisten Erhebungen über die sogenannten „funktionalen Analphabeten" dazu, die Individuen zu kategorisieren und die bestehende Alphabetisierung als abgeschlossenes Produkt hinzustellen. Das verführt aber dazu, Alphabetisierung als „alles oder nichts"-Problem zu sehen, anstatt als Möglichkeit, einen ungewünschten und als diskriminierend erlebten Status zu ändern. Auch leugnen die Zahlen, die das Endprodukt „Analphabetismus" festlegen, die

Tatsache, daß Alphabetisierung ein gesellschaftlicher Prozeß ist vor dem Hintergrund einer Vielfalt an Kulturen und sozialen Gruppen. Sinnvoller wäre es, erwachsene Analphabeten als Mitglieder einer mündlichen Subkultur mit eigenen Wertvorstellungen und Zielen zu sehen , anstatt als gescheiterte Mitglieder der dominanten schriftsprachlichen Kultur
Die Zahlen über die sogenannten „Analphabeten" in Industrieländern sind aber dennoch interessant, weil sie 1. eine vehement geführte Diskussion über Bildungsfragen und Bildungserfordernisse vom Zaun gebrochen haben und 2. zu einer Verunsicherung über den Status quo in der Bildungslandschaft von Industrieländern geführt haben - ein möglicher Ausgangspunkt für Veränderungen.

Anmerkungen

1 Enzensberger, Hans Magnus: Mittelmaß und Wahn; Frankfurt am Main 1988, S 67
2 Vgl.: Rupert Gnant: Erwachsenenbildung in spezifischer Rolle, in: Der öffentliche Dienst Nr. 5/1988
3 Vgl.: Fingeret, Arlene: Adult literacy education: current and future direction, Ohio, 1984
4 Vgl.: Vélis, Jean-Pierre: Trough a glass, darkly. Functional illiteracy in industrialized countries, UNESCO Paris 1990
5 vgl.: Vélis, Jean-Pierre: Trough a glass, darkly. Functional illiteracy in industrialized countries, UNESCO Paris 1990
6 vgl.: Kozol, Jonathan: Illiterate America, New York, 1985
7 vgl.: Vélis, a.a.O., S 110
8 Vgl.: Shafer, Susanne M.: Functional Literacy in the United States, in: Literacy in developing and industrialized countries: common issues in policy and practice, Montreal, 1989; Hirsch, Jr. E.D.: Cultural Literacy, Boston 1987; Zahler Diane & Zahler Kathy: Test your cultural Literacy, New York, 1988
9 Vgl.:Kozol, Jonathan: Illiterate America, New York, 1985
10 Vgl.: Chang, Kathryn L.: Occupational literacy: an overview, in: Lifelong Learning: An omnibus of practice and research, Vol. 11, No. 1, 1987
11 Vgl.: BCEL Bulletin (Business Council for Effective Literacy): Job-related Basic Skills, No.2, New York, 1987
12 Vgl.: Adult Education Clearing-house, Newsletter, No. 12, 1986
13 Vgl.: Fingeret, Arlene: Adult literacy education: current and future direction, Ohio, 1984
14 vgl.:Vélis, a.a.O., S.57

Peter Gstettner

Analphabetismus - ein Bildungsdefizit als Politikum

"Der Analphabetismus hat vor allem gesellschaftliche Ursachen. Er verwehrt den betroffenen Menschen die Grundrechte, sich zu bilden, sich Wissen anzueignen und mit anderen Menschen zu kommunizieren." (Modoux 1990, S. 33)

Ungünstige Zeiten für Bildung?

Die Initiative der UNESCO, das Jahr 1990 weltweit für Aktionen gegen den Analphabetismus zu nützen, scheint derzeit mit zwei anderen gesellschaftlichen Interessensschwerpunkten in Kollision zu geraten: mit dem internationalen Engagement, die Golfkrise durch militärische Demonstration oder Intervention zu lösen, und mit dem wirtschaftlichen Expansionsprozeß im Zuge der deutschen Vereinigung und der EG-Markterweiterung. Selbst die Krisenregionen an den europäischen Peripherien (Irland, Polen, Rumänien, Kosovo usw.), die jahrelang im Brennpunkt der Öffentlichkeit gestanden haben, sind gegenwärtig (Herbst 1990) für Politik und Medien nur mehr von untergeordnetem Interesse.
Die UNESCO will mit der Aufforderung zum verstärkten Kampf gegen den Analphabetismus ein bildungspolitisches Anliegen von globalen und existentiellen Ausmaßen thematisieren: "Analphabetentum ist ein globales Problem, dessen Lösung nicht mehr weiter aufgeschoben werden kann. (...) Man darf (...) nicht vergessen, daß die Chancen zum Überleben und zum Wohlstand für diejenigen, die nicht lesen und schreiben können, geringer sind als für diejenigen, die über diese Fertigkeiten verfügen." (*Modoux* 1990, S. 34) Folgerichtig sieht die UNESCO im Lesen- und Schreibenkönnen ein Überlebensproblem oder zumindest eine Lebensqualität, die auf einer menschenwürdigen Existenz ohne absolute Armut, Unterernährung, Ausbeutung, frühe Arbeitslosigkeit und tödliche Krankheit beruht.

Analphabetismus - ein Weltproblem

Der globale Analphabetismus, der auch rein quantitativ in den letzten 25 Jahren angestiegen ist, zeigt eines ganz deutlich: Fortschritte der "Informationsgesellschaft" waren nicht im gleichen Ausmaß von Fortschritten der "Bildungsgesellschaft" begleitet. Mit der Ausbreitung der Industrialisierung und der allgemeinen Verfügbarkeit über Kommunikations- und Transporttechnologien konnten zwar unvorstellbare Informationsmöglichkeiten eröffnet und weltumspannende Datennetze geschaffen werden, eine entsprechend breite Ausbildung von "Basisqualifikationen" (Lesen, Schreiben, Rechnen) konnte damit aber nicht schritthalten. Die politischen Prioritäten lagen offensichtlich mehr auf der Internationalisierung des Arbeits- und Warenmarktes sowie auf der Amerikanisierung der Kultur als auf einer quantitativen "Bildungsexplosion" oder einer qualitativ breitgestreuten "Bildungsoffensive". Beide Schlagworte, gerade von den "Europa-Politikern" gerne gebraucht und der eigenen Politik zugute geschrieben, halten vermutlich nicht einmal einer Überprüfung für den engeren europäischen Raum stand. Zwar wird geschätzt, daß 98% der (insgesamt 962 Millionen) Analphabeten dieser Welt in Ländern der sogenannten Dritten Welt leben; diese Verteilung entläßt aber weder Europa aus der Verantwortung für die gigantischen Bildungsdefizite in der Dritten Welt - so wie jedes Zentrum für die von ihm geschaffene und abhängige Peripherie verantwortlich ist (die koloniale Ausbeutung der Dritten Welt von Europa aus!) - noch kann an dem wachsenden "funktionalen Analphabetismus" in den hochindustrialisierten Ländern vorbeigegangen werden.
Die soziale und politische Kampagne der UNESCO richtet sich deshalb fraglos in erster Linie an die "reichen" Länder, an das dort erreichbare öffentliche Bewußtsein und an die verantwortlichen Regierungen, die in Anbetracht der sozialen und menschlichen Folgen des globalen kapitalistischen Profit- und Herrschaftszusammenhanges die Rangfolge ihrer politischen und monetären Prioritäten neu überdenken sollen. "Soll bis zum Jahr 2000 allen Kindern die Möglichkeit einer Schulbildung gegeben werden, dann sind dafür pro Jahr zusätzlich 5,8 Milliarden Dollar nötig.

Die Summe klingt gewaltig - sie ist aber nicht höher als jener Betrag, der in den industrialisierten Ländern an zwei Tagen für Waffen sowie zusammengerechnet in den USA pro Jahr für Zigarettenwerbung und in der UdSSR für Wodka ausgegeben wird." (zit. nach "Kärntner Tageszeitung", 4.9.1990)

Behinderung durch funktionalen Analphabetismus

Der oben zitierte "funktionale Analphabetismus" besteht darin, daß die Lese- und Schreibfähigkeiten nicht den "Mindestanforderungen" der Gesellschaft genügen, in der diese Menschen leben. Oder anders gesagt: Ein "funktionaler Analphabet" kann seine Interessen nicht in Form schriftlicher Kommunikation wahrnehmen, er kann z.B. keine Verträge lesen, Formulare ausfüllen, Anträge formulieren, Gebrauchsanweisungen, Angebote, Aufforderungen, Warnungen usw. entziffern. Diese Gruppe der Analphabeten hat zwar in der Schule zumeist etwas lesen und schreiben gelernt, sie hat aber diese Fähigkeiten wieder verloren, weil sie entweder die Schule vorzeitig verlassen hat oder später keine Chance hatte, diese Fähigkeiten anzuwenden und weiterzuentwickeln, oder weil sie gezwungen war, in einen anderen Sprach- und Kulturkreis auszuwandern.
Die Folgen des funktionalen Analphabetismus wirken sich wiederum in den Ländern der Dritten Welt besonders verheerend aus, wo jedes Jahr tausende Menschen sterben, weil sie z.B. die Etiketten der von uns gelieferten, zum Teil hochgiftigen Chemieprodukte (Dünger, Pflanzenschutzmittel u.a.) nicht lesen können und daher diese Produkte falsch anwenden. Ebenso geht es Eltern, die mit den bedruckten Gebrauchsanweisungen auf Lebensmittel- und Fertignahrungspackungen, die für ihre Kinder bestimmt sind, nichts anzufangen wissen. Diese Gruppe ist auch einem größeren Krankheitsrisiko ausgesetzt, weil sie z.B. die Verwendungsvorschriften für Medikamente und das im Zuge von Anti-Aids-Kampagnen verwendete Aufklärungsmaterial nicht nutzen können.
Auch in den westlichen Industrieländern ist der funktionale Analphabetismus angestiegen. Daß diese Steigerung trotz des Anwerbe- und Aufnahmestopps von ausländischen Arbeitskräften zu verzeichnen ist, hat zwei Gründe: Einmal sind die Arbeitsmigranten Kultur- und Sprachwechsler, deren spezifische Kompetenzen und erlittene Entwurzelung in keiner Weise durch das Bildungswesen des Einwanderungslandes berücksichtigt werden; zum anderen hat sich durch Familiennachzug, besonders durch Frauen und Kinder aus ländlichen Gebieten des Herkunftslandes (z.B. Türkei, Spanien, Griechenland, Jugoslawien) eine erhöhte Analphabetenrate ergeben, die nur sehr unvollständig durch entsprechende Bildungsangebote (z.B. durch Sprachkurse "Deutsch für Ausländer") kompensiert wird.

Eine Bildungspolitik für Minderheiten?

In Fragen der Gesellschaftsanalyse und Parteinahme hat die UNESCO vermutlich einen fortschrittlicheren Standpunkt als die bildungspolitisch Verantwortlichen der einzelnen Mitgliedsstaaten: "Die überwiegende Mehrheit der Analphabeten - sei es in den Entwicklungsländern oder in den industrialisierten Staaten - findet sich in den benachteiligten Gruppen der Gesellschaft: Sie gehören zu den Armen und Verzweifelten, den Minderheiten, den Entwurzelten und Vertriebenen. Für sie und für die mehr als 100 Millionen Kinder zwischen sechs und elf Jahren, die keine Schule besuchen können, wurde das internationale Jahr gegen den Analphabetismus ins Leben gerufen." (*Modoux* 1990, S. 33)
Ergänzend und präzisierend wäre anzumerken, daß neben den politischen Krisen an den Peripherien des zusammenrückenden Europas gerade Grenzöffnung und Internationalisierung im Waren- und Arbeitskräftefluß bewirkt haben, daß die westlichen Industrieländer mit den "neuen Völkerwanderungen" konfrontiert sind und faktisch den Status von Einwanderungsländern bekommen haben. Die so entstandenen "multikulturellen Gesellschaften" bilden einen produktiven Gegenpol zu den vereinheitlichenden Industrialisierungs- und Marktmechanismen. UNESCO, Europarat und andere Dachorganisationen haben deshalb schon vor Jahren empfohlen, die Mitgliedsländer mögen diese Entwicklung als *unumkehrbar und positiv* einschätzen und ihre bildungspolitischen Innovationen auf das künftige Leben in multikulturellen Gemeinschaften abstimmen.

Wir stehen demnach in einem doppelten Veränderungsprozeß: Mit der ökonomischen Verflechtung und Vereinheitlichung wurde die Lebenswelt aller gleichzeitig auch komplizierter und undurchschaubarer. "Jeden Tag erwachen wir in einer Welt, die uns verworrener und ungeordneter vorkommt als die, die wir die Nacht zuvor verlassen haben." (*Rifkin* 1989, S. 13)
Die sich ständig wandelnde und wachsende Komplexität der Lebenswelt erschwert ein Sichzurechtfinden im "Labyrinth des Alltags" (*Waldenfels* 1985, S. 153 f.). Nichts ist mehr so wie früher: Klimaveränderungen und ökologische Katastrophen haben die "Normalität" von Jahreszeitenwechsel und Umweltgestaltung schwer erschüttert. Die "Normalarbeitszeit" ist der gleitenden Arbeitszeit, der Teilzeitarbeit oder der zeitweisen Arbeitslosigkeit gewichen. Die "Normalbiographie", mit ihren stabilen Phasen der Ausbildung, Berufsfindung, Familiengründung usw., ist immer seltener vorzufinden. Die ehemals "normale" Feststellung, jeder Mensch müsse eine stabile und eindeutige "volkliche Identität" besitzen, ist mehr als fragwürdig geworden.
Wenn dieser Trend richtig beschrieben wurde und wenn es weiterhin richtig ist, daß die Institution Schule mit einem traditionellen "Modernitätsrückstand" behaftet ist und an der veränderten Lebenswelt vorbeiqualifiziert, dann wächst zwangsläufig die Zahl derer, die die Gesellschaft nicht mehr ausbuchstabieren können, die die gesellschaftlichen Verflechtungen und permanenten Veränderungen nicht mehr durchschauen und auf ihre ursächlichen Zusammenhänge hin analysieren können. Und dann hat die Politik der Vereinfachung und Schwarz-weiß-Malerei Konjunktur; sie reagiert nicht nur mit Schlagwort-Populismus, sie agiert auch als Ordnungsmacht: Sie verstärkt Ausgrenzungsdruck, Kontaktschranken, Grenzsicherung, Arbeitsverpflichtung, Meldepflicht, Visumszwang, Bekenntniszwang usw.
Wenn es ferner richtig ist, daß die multikulturelle Vergesellschaftung zu einer neuen Art von ethnischer Unübersichtlichkeit geführt hat, dann besteht auch die Gefahr, daß mit dieser Unübersichtlichkeit Politik gemacht wird: Bevorzugt wird eine Politik der Gefühle, vor allem hinsichtlich der Fremdenangst, der Vermischungsangst, der "völkischen" Identitäts- und Existenzangst, eine Politik, die Gruppenbestimmungen, Aus- und Abgrenzungen gemäß dem ethnischen Bekenntnis (der "volklichen Zugehörigkeit") vornimmt. Daß in Verbindung mit dieser Ethnopolitik auch Zugänge zu Menschen- und Bürgerrechten, zu grundlegenden Bildungs- und Lebenschancen selektiv reguliert werden, zeigt nicht zuletzt der Umgang mit Minderheiten, die schon lange im Lande beheimatet sind (vgl. *Bauböck* u.a. 1988). Die Slogans zur Reinerhaltung der Gesellschaft oder zumindest zur Sicherung des ethnischen "Besitzstandes" sowie zur Bekämpfung der "Überfremdung" heißen - mit einer Vielzahl von Abwandlungen: "Das Boot ist voll", "Man kann doch nicht alles hereinlassen", "Sie sollen zuhause bleiben und ihre Heimat aufbauen" usw. - Die Gefühle, die hier mobilisiert werden, sollen die Angst wach halten, das "Mehrheitsvolk" würde demnächst durch eine Minderheit "mayorisiert" und "entrechtet" - sei es durch eine "fremde" Volksgruppe, sei es durch eine Vielzahl hereinströmender "Ausländer", die sich hier niederlassen und vermischen wollen. Die "Mehrheit" wäre dann in der Rolle der unterlegenen Minderheit und nicht mehr "Herr im eigenen Haus".

Der politische Analphabetismus

Da unsere Gesellschaft - trotz historischer und regionaler Erfahrung mit ethnisch gemischtem Zusammenleben - keine bildungspolitischen Vorkehrungen getroffen hat, keine Völkerverständigung vor Ort, keine Modelle des interkulturellen Austausches in Schulen, keine Konzepte des obligatorischen Kennenlernens der Nachbarschaftssprachen kultiviert hat, macht sich heute ein Phänomen zunehmend bemerkbar, das man als "politischen Analphabetismus" bezeichnen muß: Ängstlich befangen in der neuen ethnischen Unübersichtlichkeit, unaufgeklärt über die Tradition des latenten Rassismus, Sexismus und Antisemitismus alt- und neufaschistischer Prägung, angeheizt durch politische Aufrufe zu aggressiver Abwehrbereitschaft gegenüber "dem Fremden" (vor allem außereuropäischer Herkunft), gedeiht der Nährboden für das Rohmaterial, aus dem die populistischen Vereinfacher und demagogischen Feindbildmaler geschnitzt sind. Ihre zum Teil recht erfolgreiche Agitation - von einigen Medien (z.B. der BILD-Zeitung in der BRD und der KRONEN-Zeitung in

Österreich) wirkungsvoll unterstützt - hat die weitreichenden Folgen der bildungspolitischen Abstinenz in Sachen Demokratieeinübung am Beispiel des Umgangs mit "Fremden" und Minderheiten offenbar gemacht. Wo Einsicht, Durchblick, Verständnis und Solidarität fehlen, bestimmen Angst, Panik, Abschottung und "Feindabwehr" das Alltagshandeln.
Die Ausbreitung des politischen Analphabetismus geht Hand in Hand mit dem Ruf nach dem starken Mann ("der sich was traut"; der ausspricht, was der "einfache Mensch" denkt), der vor allem die Entflechtung vornimmt und die Übersichtlichkeit wieder herstellt, der an den Grenzen selektiert und nicht alles herein läßt, was uns bedrohen könnte, der Mächtige, der uns die Ängste nimmt und für uns Gruppenidentität definiert (z.B.: Wir gehören dem deutschen Kultur- und Sprachraum an; wir sind "Deutschkärntner" und deshalb "heimattreu"; "Wien ist eine deutsche Stadt"; "die österreichische Nation ist eine ideologische Mißgeburt" usw.). Es werden also vor allem "charismatische Führer" nachgefragt, die "nationale" Orientierungen geben, die den allgemeinen Unmut, die Unzufriedenheit, die Unsicherheit durch ethnische Kategorisierungen und klare gesetzliche Verordnungen kanalisieren und die durch Trennungsmaßnahmen die "volklichen" Differenzierungen sichtbar und dauerhaft machen (*Gstettner* 1988, *Radtke* 1988, *Kirfel/Oswalt* 1989).
Die nationalen Führer (Schönhuber bei den "Republikanern" in der BRD, LePen bei der "Nationalen Front" in Frankreich, Haider bei den "Freiheitlichen" in Österreich) müssen keine neuen Strategien zur Mobilisierung gegen Minderheiten erfinden. Sie können darauf setzen, daß durch Schule und Erwachsenenbildung der politische Analphabetismus aufrecht erhalten wurde und wird. Sie können auf "bewährte" Modelle zurückgreifen, die sich in den multikulturellen Gesellschaften "urwüchsig", hinter dem Rücken der etablierten Bildungspolitik oder mit ihrer Duldung, entwickelt haben: Modelle der sanften oder gewaltsamen Assimilation, der Einebnung von subkulturellen Unterschieden, der Ausdehnung von Einsprachigkeit; Modelle der sozialromantischen Verklärung von Minderheitenkulturen bzw. der Förderung jenes Teils davon, der folkloristischen Tausch- oder Herzeigewert verspricht; Modelle der repressiven Toleranz, wobei das "Mehrheitsvolk" paternalistisch-schulterklopfend der Minderheit empfiehlt, sie sollte doch um Gottes Willen ihre eigene Sprache und Kultur pflegen und sich zu ihrem "Volkstum" bekennen (auch wenn sie in der Mehrheitsgesellschaft nur Nachteile davon hat); Modelle der Abschottung und Ghettobildung unter vorgeschobenen "sozialen" Prinzipien ("damit ihr unter euch sein könnt", "damit ihr eure Sprache und Kultur ungestört pflegen könnt" usw.).

Defizite der Bildungspolitik

Die staatliche Kultur- und Bildungspolitik agiert an zwei Fronten, um die "neue Unübersichtlichkeit" zu sortieren, und merkt dabei nicht, daß sie den politischen Analphabetismus unterstützt: Sie negiert bzw. mißachtet die Arbeit der kritischen Intellektuellen und Pädagogen, die über die Gesellschaft und ihre politischen Machtmechanismen aufklären wollen; sie unterstützt auf der anderen Seite Inszenierungen konservativer "Volkskultur", sie propagiert die "soziale Volksgemeinschaft" und ruft die durch den Faschismus diskreditierten Werte (Volk, Vaterland, Mut, Treue, Tapferkeit usw.) als ideologischen Kitt für gesellschaftliche Brüche in Erinnerung: "Diese (Werte und Tugenden) sind dazu da, um die private Lebenswelt für die persönlichen Belastungen zu entschädigen und gegen den Druck von Konkurrenzgesellschaft und beschleunigter Modernisierung abzufedern." (*Habermas* 1985, S. 154)
Die nationalistische, neokonservative Politik hat eine gewisse Chance der Verbreitung, da sie nicht nur auf eine defizitäre und nicht demokratisierte Bildungslandschaft aufbauen kann, sondern weil die Gesellschaft selbst aus sich heraus ständig Minderheiten und Randgruppen produziert, die als machtlose Außenseiter weder den Gesellschaftsmechanismus der Umgangsformen noch die Definitionsmächtigkeit der Herrschenden irgendwie beeinflussen können. "Die ausgegrenzten oder an den Rand gedrängten Gruppen verfügen über keine Vetomacht, da sie eine ausgehaltene, aus dem Produktionsprozeß ausgegliederte Minderheit darstellen." (*Habermas* 1985, S. 154)
Es kann hier nicht diskutiert werden, wie ein Programm der

politischen Alphabetisierung im Rahmen einer neuen Bildungspolitik, die die gesellschaftlichen Verflechtungen und grenzüberschreitenden Veränderungen auszubuchstabieren vermag, aussehen könnte, und welche Realisierungschancen so ein Programm bei einer geänderten Schulpolitik hätte (vgl. *Gstettner* 1989, 1990; *Dermutz/Gstettner* 1991). Ausgangspunkt müßte jedenfalls eine Praxis der Erziehung zu gelebter Demokratie sein und nicht eine rhetorische Belehrungspolitik von oben, die im Erlaßweg "politische Bildung" oder "interkulturelle Erziehung" verordnet. Modell für die neue Praxis wäre das "demokratische Klassenzimmer", in dem eine ethnisch und sozial gemischte Gruppe gemeinsam lernt und lebt.
Es ist sinnlos, die theoretischen Grundlagen von Demokratie und Menschenrechten vermitteln zu wollen, solange sie nicht in den Schulklassen erlebbar und übbar sind. Es bleibt ohne Erfolg, auf eine Entmystifizierung des ethnischen Bekenntnisses hinarbeiten zu wollen, wenn gleichzeitig die Schulpraxis auf sprachlichen Bekenntniszwang und ethnopolitischer Segregation aufgebaut ist (wie z.B. im Kärntner Minderheitenschulwesen). Auch der Wille zum Abbau von Fremdenangst, Ausländerfeindlichkeit, Vorurteilen, nationalen Stereotypien und rassistisch-sexistischen Einstellungen bleibt so lange Lippenbekenntnis, wie das Alltagshandeln unter der politischen Agitation mit genau diesen negativen Zeitgeisterscheinungen seine praktische Ausformung erhält.

Öffnung heißt Demokratisierung (und umgekehrt)

Vorbedingung für gelingende politische Alphabetisierungsprozesse ist die Herstellung von dialogisch-egalitären Strukturen, die eine wirkliche Demokratisierung der Interaktionsverhältnisse im zwischenmenschlichen Austausch von Wissen und Erfahrung zulassen (vgl. *Freire* 1977, 1981). Damit ist auch das kompromißlose Beseitigen von sozialen und psychologischen Trennmauern und administrativ-organisatorischen Barrieren im Schulbereich notwendige Voraussetzung. Die bisherige österreichische Bildungspolitik hat in dieser Beziehung den größten Nachholbedarf, hat sie doch gerade erst jüngst wieder eine Gelegenheit verabsäumt, sich gegen den ethnischen Bekenntniszwang, gegen die

sprachliche Schülertrennung und gegen die schulische Marginalisierung von Minderheitensprache und -kultur aufzutreten. Durch ihren Entscheid gegen ein verpflichtendes multikulturelles Zusammenleben und gegen die Aufwertung des gemeinsamen Erlernens zweier Sprachen (aufweisbar am Beispiel des neuen Kärntner Minderheitenschulgesetztes), hat sie den Gegnern der multikulturellen Vergesellschaftung bedeutsames Terrain verschafft und damit indirekt jener Partei den Rücken gestärkt, die Wählerstimmen mit dem aufkeimenden Rassismus und der ausländerfeindlichen Stimmung zu fangen weiß (vgl. *Fischer/Gstettner* 1990).
In Anbetracht des Festschreibens neuer kultureller Hierarchien und härter definierter Aus- und Abgrenzungen gegenüber marginalisierten Minderheitenkulturen, gegenüber östlichen und außereuropäischen Traditionen kann die bildungspolitische Antwort nur lauten: Öffnung aller Bildungsstätten und Ausbildungsprogramme für die multikulturelle Realität, die als Chance für die innere Demokratisierung der Schule, für gelebte interkulturelle Begegnung und friedliche Verständigung begriffen werden muß.

Literatur

Bauböck, R. u. a. (Hrsg.): "... und raus bist du!" Ethnische Minderheiten in der Politik. (Verlag für Gesellschaftskritik) Wien 1988.

Dermutz, S./Gstettner, P.: Österreichische Bildungspolitik: EG-harmonisch oder europareif? In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1991 (im Druck).

Fischer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): "Am Kärntner Wesen könnte diese Republik genesen". An den rechten Rand Europas: Jörg Haiders "Erneuerungspolitik". (Drava Verlag) Klagenfurt/Celovec 1990.

Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. (Rowohlt) Reinbek 1977.

Freire, P.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. (Rowohlt) Reinbek 1981.

Gstettner, P.: Zwanghaft Deutsch? Über falschen Abwehrkampf und verkehrten Heimatdienst. (Drava) Klagenfurt/Celovec 1988, 2. Auflage.

Gstettner, P.: Interkulturelle Erziehung - bildungspolitisch notwendig, pädagogisch machbar und dennoch Utopie? In: Schulheft Nr. 55/1989, S. 106-117.

Gstettner, P.: Teach me Europe. Bildungspolitische Auswirkungen des EG-Beitritts. In: Schulheft Nr. 57/1990, S. 101-115.
Habermas, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. (Suhrkamp) Frankfurt 1985.
Kirfel, M./Oswalt, W. (Hrsg.): Die Rückkehr der Führer. Modernisierter Rechtsradikalismus in Westeuropa. (Europaverlag) Wien, 1989.
Modoux, A.: Internationales Jahr zur Bekämpfung des Analphabetismus. In: Flüchtlinge Nr. 3/1990, S. 33-35.
Radtke, F.-O.: Harmonisierte Abwehr: Wie ethnische Spannungen erzeugt und unlösbar gemacht werden. In: Dialog/Beiträge zur Friedensforschung Nr. 11/1988, S. 185-217.
Rifkin, J.: Entropie. Ein neues Weltbild (Ullstein) Frankfurt 1985.
Waldenfels, B.: In den Netzen der Lebenswelt. (Suhrkamp) Frankfurt 1985.

Entnommen aus: Entwicklungspolitik - Hilfe oder Ausbeutung? Informationszentrum Dritte Welt Freiburg (Hg.), 2. Auflage 1979

Eva Kohl

Bildung und Entwicklung

Bildung und Entwicklungsstrategien in der "Dritten Welt"

Recht auf Bildung

"1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muß wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offen stehen.

2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.

3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen"

(Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte).

Bildung ist ein Menschenrecht, dessen Inanspruchnahme selbstverständlich sein sollte.
Aber: derzeit leben weltweit ca. 1 Milliarde erwachsene AnalphabetInnen (Personen älter als 15 Jahre), 98% davon leben in den Ländern der sogenannten Dritten Welt. Die Verteilung ist auch hier eine unterschiedliche: so hat Afrika eine AnalphabetInnenrate von 54%, Asien 36%, Lateinamerika und Karibischer Raum 17%. Dazu kommen 10 Millionen Kinder im Grundschulalter, die keine Schule besuchen. Diese Kinder sind die AnalphabetInnen von morgen. In vielen Entwicklungsländern brechen bis zu zwei

Drittel der Kinder den Schulbesuch vorzeitig ab. Zwei Drittel der Analphabeten sind Frauen. Diese Zahlen veranschaulichen, daß der Nord-Süd-Konflikt sich auch im Bereich Bildung und Erziehung fortsetzt: die Länder der südlichen Hemisphäre stellen das Gros der Menschen, die keinen Zugang zu Bildung haben und infolge von der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bzw. an der Mitbestimmung gesellschaftlicher Entscheidungen ausgeschlossen sind.

Zur Rolle der Bildung in den Entwicklungsstrategien

Bildung wurde und wird als notwendiges und funktionierendes Instrumentarium zur Überwindung der tiefen Kluft zwischen Nord und Süd und zur Lösung der aus dieser Kluft entstehenden Krisen in vielen der Entwicklungsländer gesehen. In den meisten Ländern der südlichen Hemisphäre waren seit Beginn der Entwicklungsdekaden in den Bereich Bildung und Erziehung große Hoffnungen gesetzt worden. Mit Hilfe von Bildung und Erziehung sollte, bei gleichzeitiger Sicherung einer wirtschaftlichen Prosperität eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung gefördert werden, an deren Ende politisch, wirtschaftlich und sozial stabile Länder stehen sollten. Die Investitionen in dem Bildungsbereich erlebten einen sprunghaften Anstieg, die SchülerInnenzahlen vervielfachten sich, das Grundschulwesen wurde ausgebaut, neue Universitäten wurden gegründet, spezielle berufliche Förderungsprogramme und Alphabetisierungskampagnen für Erwachsene unterstrichen diese Bildungsorientierung.
Die durch genügend Bildung geschulten Menschen sollten sich als qualifizierte Arbeitskräfte in den Arbeitsprozeß eingliedern. Der Glaube an Modernisierung als Mittel zur Überwindung der "Unterentwicklung" war ungetrübt. Die UNESCO unterstrich diese Hoffnungen mit der Proklamation des Jahrzehnts 1961-1970 zum Jahrzehnt zur "Bekämpfung des Analphabetismus". 1967-1974 wurde das Experimental World Literacy Programme (EWLP) durchgeführt, das neue Handlungsperspektiven aufzeigen sollte, wie nationale Pläne zur Beseitigung von Analphabetismus gestaltet werden sollten und wie diese zum sozialen und ökonomischen Fortschritt beitragen könnten. Von der ursprünglichen Weltkampagne blieben letztendlich nur elf ausgewählte Länder übrig, in denen mit sehr unterschiedlichen Erfolgen Alphabetisierungsprogramme durchgeführt wurden. Daß von diesen anfangs so vielversprechenden Initiativen nur wenige langfristige Erfolge im Kampf gegen Analphabetismus und den damit verbundenen Folgen verzeichnet werden konnten, ist vor allem auch der zu selektiven Auswahl der TeilnehmerInnen zuzuschreiben. Aufgrund der starken Orientierung an einem "vocational training" (berufsfachlich orientiert) waren von vornherein nur die angesprochen, die bereits am Produktionsprozeß, welcher Art auch immer, teilnahmen; die "Elite der Armen" war die Zielgruppe. Diejenigen, die ohne Zugang zu Land bzw. Arbeit im Industriesektor waren, blieben einmal mehr von der Möglichkeit, an Bildungsprogrammen teilzunehmen, ausgeschlossen. (Vgl. Gillette 1987, S. 205)
Auch die 70er Jahre waren noch von einer Stimmung der Bildungseuphorie geprägt. Noch immer galt es, in den Bildungsbereich zu investieren. Die Devise der zweiten Entwicklungsdekade lautete inzwischen "Befriedigung der Grundbedürfnisse". Daß die bisherigen Bemühungen nicht ihre Ansprüche und Erwartungen erfüllen konnten, war bereits klar erkennbar, denn die Situation für die Mehrheit der Bevölkerung in den Entwicklungsländern hatte sich kaum gebessert; dazu kamen bereits erste Anzeichen der ökologischen Krise, die heute in vielen Ländern einer nationalen Katastrophe gleichkommt.
Mit Beginn der 80er Jahre aber nahm der unaufhaltsame Absturz der meisten Länder der südlichen Hemisphäre seinen Anfang: 1982 begann die Schuldenkrise viele dieser Länder zu überrollen und hat sie in eine Position der absoluten Verlierer (vor allem Verliererinnen) gedrängt. Die 80er werden für die Entwicklungsländer und den dadurch verschärften Nord/Süd-Konflikt als "Verlorenes Jahrzehnt" die historischen Rubriken füllen. Für den Bildungs- und Erziehungsbereich bedeutete dies, daß das erste Mal seit den 50er Jahren die Anzahl von PrimarschülerInnen sank, die Bildungsinvestitionen radikal gekürzt wurden, neue Bildungsprogramme konnten oft aufgrund von finanziellen Engpässen nicht mehr gestartet werden. Diese Entwicklung dauert an. Das vonseiten der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds,

als wichtige Kreditgeber, propagierte Schuldenkonzept verlangt von den verschuldeten Ländern sogenannte Strukturanpassungsprogramme durchzuführen, die klare Maßnahmen forderten und fordern: Reduzierung der Sozialausgaben, einschließlich der Ausgaben für Bildung und Erziehung, Streichung von Subventionszahlungen für Lebensmittel, Einfrieren der Löhne, gezielte Förderung der Exportwirtschaft, Aufhebung von Importbeschränkungen sind Beispiele dieser Politik. "1985 erhielten die verschuldeten Länder der Dritten Welt neue Kredite im Wert von 43 Milliarden Dollar; doch zahlten sie 131 Milliarden Dollar Zinsen und Tilgung." (Sölle 1990, S. 18)
Tatsächlich hat sich die Situation umgekehrt: heute gehen jährlich etwa 4% des gesamten Einkommens Afrikas und Lateinamerikas in die industrialisierten Länder. Die Ressourcen fließen also vom Süden nach Norden, die Kluft wird größer anstatt kleiner.
Die Dritte Welt zahlt die vom Westen gewährten Kredite also vielfach zurück, meist in Form von restriktiven Sparprogrammen, die besonders im öffentlichen Ausgabenbereich der Staatshaushalte zur Anwendung kommen. Diese Programme treffen vor allem die arme Bevölkerung, die das Gros der Bevölkerung in den Entwicklungsländern ausmacht. Die Ärmsten sind noch ärmer geworden.
Daß Bildung, Erziehung, Wissenschaft und Forschung notwendige Elemente für einen eigenständigen Entwicklungsprozeß sind, ist an dieser Stelle schon betont und angeführt worden.
Daß aber auch nach drei Jahrzehnten Entwicklungshilfe und Entwicklungszusammenarbeit noch immer keine wirklich brauchbaren Strategien zur Bekämpfung von Analphabetismus gefunden worden sind, scheint zunächst mehr als verwunderlich. Aber trotz der immer wieder betonten Wichtigkeit dieses gesellschaftlichen Bereiches fließt nur ein halbes Prozent der gesamten Entwicklungshilfeleistungen in den Grundschulbereich. (Vgl. Nova 2000, April, 1990) Nach Angaben der UNESCO beträgt der Anteil der rund 130 Entwicklungsländer ca. 6% an den globalen Aufwendungen für Wissenschaft und Forschung, dies ist weniger als der bundesdeutsche Anteil, der schon 10% beträgt. Nur 2% der gesamten OECD-Ausgaben für Entwicklungshilfeleistungen fließen in den Bereich Wissenschaft und Forschung. Von der Summe

her, das sind ca. 500 Millionen U$, ist das weniger als z.B. Kanada für seine eigenen Anstrengungen ausgibt. (Vgl. Küper 1989, S. 1f.)
In Bezug auf die Dritte Welt stellt sich die Frage, welchen Beitrag kann Bildung, im speziellen literacy für Entwicklung leisten? Was kann literacy in einer Situation leisten, in der z.B. jeder/jede 4. Afrikaner/in unterernährt ist, jeder/jede 7. Afrikaner/in vom Hungertod bedroht ist? (Nachrichten 21h in Ö3, am 11.6.1990)

Bildung und Befreiung

Zunächst bedarf es der Betonung, daß literacy/illiteracy kein isoliertes Phänomen ist, sondern nur Teil der gesamtgesellschaftlichen Situation. Was aber ist literacy/illiteracy? Dies festzustellen ist notwendig und wichtig, vor allem in Hinblick auf Initiativen und Maßnahmen, die zur Beseitigung des Analphabetismus gestartet werden.
In Anlehnung an den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire, ist literacy mehr als nur die Kenntnis des Lesens, des Schreibens und/oder des Rechnens. Literacy bedeutet für jede/n einzelnen/e der Gesellschaft Zugang zu Wissen und Informationen zu haben. Literacy ist die Fähigkeit, dieses Wissen und Informationen einzuholen und diese zu nützen. Bildung und Erziehung sollen beitragen, den Menschen zu helfen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und Strategien zur realen Umsetzung dieser zu entwickeln. In dieser Interpretation von literacy läßt sich auch die Abgrenzung zur Alphabetisierung deutlich erkennen. Alphabetisierung und das damit verbundene Lernen von Lesen und Schreiben ist nur ein Schritt in einem Prozeß der Entwicklung und stellt das Handwerkzeug dar.
Von der Problemformulierung ausgehend suchen die an diesem Lernprozeß Beteiligten nach Lösungsmöglichkeiten und deren Umsetzung. Diese Einheit von Denken und Handeln hat immer auch die Befreiung zum Ziel. Bildung und Befreiung sind Schlüsselworte, die eng miteinander verbunden sind. Viele Ideen wurden hierzu bereits gesponnen, wobei die Ansätze sehr unterschiedliche waren.
Es stellt sich die Frage: sind die Länder der Dritten Welt so arm, weil die Mehrheit der Bevölkerung analphabetisch ist? Oder muß

die Frage umgekehrt gestellt werden. Die großen Investitionen in den Bildungsbereich, die eine möglichst rasche Transformation der einzelnen Gesellschaften in cash-Wirtschaften mitbewirken sollten, das heißt Entwicklung hin zu industrialisierten Ländern, haben nur in wenigen Ländern die gewünschten Erfolge gebracht und dies nur bedingt. Brasilien und Mexiko, um Beispiele dieser Schwellenländer zu nennen, gehören heute zu den höchst verschuldeten Ländern der Welt und sehen sich mit einer kaum noch überwindbaren Kluft zwischen reichen und armen Bevölkerungsgruppen konfrontiert. Mit Bildung allein läßt sich kein Elend abwenden. Bildung kann aber Strukturen bewußt machen und als Folge dieser Bewußtmachung ökonomische, politische und soziale Veränderungen erzielen. Sonst wird Bildung zu einem systemerhaltenden Element.

Zur Umsetzung von Bildungsstrategien

Von nationalen Entscheidungsgremien, von internationalen Entwicklungsorganisationen, staatlichen wie nichtstaatlichen, gibt es immer wieder Initiativen, die die einzelnen Bildungssysteme stärken und verbessern sollen. Aber oft fehlt es den für diese Bildungsprogramme Verantwortlichen an Möglichkeiten und Fähigkeiten, diese Bevölkerungsgruppen wirklich zur Teilnahme an solchen Programmen zu gewinnen. Zu oft ist an den potentiellen TeilnehmerInnen "vorbeigebildet" worden, indem diesen Personen nicht vermittelt werden konnte, welche Vorteile und Verbesserungen ihnen die Teilnahme an einem solchen Programm bringen könnte. Jedes Bildungsprogramm muß von der direkten Lebenssituation der AdressatInnen ausgehen. Denn das Ausmaß des Interesses an literacy-Programmen korreliert direkt mit täglichen Arbeitssituationen der Betroffenen. Zum Beispiel: Frauen. Zwei Drittel der Analphabeten weltweit sind Frauen. Waren in den ersten Jahrzehnten der Bemühungen zur Überwindung von "Unterentwicklung" die Frauen als Gruppe so gut wie gänzlich vernachlässigt worden, hat in den letzten Jahren ein Umdenken zumindest begonnen. Die enorme Wichtigkeit der Rolle der Frauen im Entwicklungsprozeß wird allseits unterstrichen. Die Umsetzung dieser politischen Meinung in die Praxis, zum Beispiel in

staatlichen Entwicklungshilfeprojekten, läßt aber mehr als nur zu wünschen übrig. Daß die Senkung der Kindersterblichkeitsrate, Anzahl der Kinder, Wissen über Umweltschäden und anderes mehr in einem direkten Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Frauen steht, ist ebenfalls unbestritten. Aber viele der angebotenen Programme werden noch immer für Frauen und nicht mit Frauen geplant und dementsprechend durchgeführt. Bildung von Frauen ist aber nicht ausreichend. Denn Frauen werden nur dann von einer von ihnen akzeptierten Bildung profitieren, wenn auch ihre Arbeits- und Lebenssituation Veränderungen erfahren. Denn es ist schwer vorstellbar, daß Frauen bei einem Arbeitstag von oft mehr als 15 Stunden auch noch genügend Motivation aufbringen können, an Bildungsprogrammen teilzunehmen. In diesem Zusammenhang möchte ich auch auf die Zementierung von Geschlechtserdiskriminierungen hinweisen, die sich in den letzten 30 Jahren vor allem auch sehr stark in formalen Bildungssystemen manifestierte. Dies ist einer der vielen Gründe, die Chance für ein befreiendes Lernen in nonformalen Initiativen zu suchen. Dies einmal mehr auch unter dem Druck der ökonomischen Krisensituationen, in denen sich viele der sogenannten Entwicklungsländer befinden. Das bedeutet nicht eine Garantie für die Gleichstellung und Gleichberechtigung für Frauen im Bildungsbereich, läßt aber hoffen, daß aufgrund einer größeren Flexibilität die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts verstärkt ausgeschaltet wird.

Bildung für alle

"Education for all" ist das von Seiten der UNESCO erklärte Ziel. Bildung für alle bis zum Jahr 2000 soll das Anliegen internationaler, nationaler, regionaler und lokaler Anstrengungen sein. Für 1990-1999 war der "UNESCO Action Plan for Literacy" vereinbart worden, die UNESCO Generalversammlung hatte 1989 auf ihrer 25. Versammlung den "UNESCO Plan for Action for the Eradiction of Illiteracy by the Year 2000" angenommen. 1990 ist zum "Year of Literacy" proklamiert worden: Konferenzen, Seminare, schriftliche Beiträge und anderes mehr sollen dieses Bemühen unterstreichen. Welcher Art sind aber die Ideen und Vorschläge, die von solchen internationalen Initiativen vorgebracht werden?

Ein Beispiel:
Vom 6.-9. März 1990 fand in Jomtien, Thailand die vierte Weltkonferenz "Education for all" statt, ein Mammuttreffen, veranstaltet von Weltbank, UNESCO, UNDP und UNICEF. Mehr als 40 Jahre nach der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sind der Zugang zu Bildung und Erziehung noch immer Privilegien, von dem mehr als 2/3 der Menschheit ausgeschlossen sind. Inzwischen meine ich einen globalen Konsens zu erkennen, der ein klares Bekenntnis zur Notwendigkeit von Bildung und Erziehung widerspiegelt. Die Meinungen und Positionen klaffen allerdings in Bezug auf wen, warum, was, wie, wo, wozu immer wieder auseinander. Auch hier zeigt sich immer wieder die Diskrepanz zwischen lokalen, nationalen und internationalen Gruppen bzw. Organisationen oder Institutionen. Nachfolgend sei kurz auf die Ergebnisse hingewiesen, die von den TeilnehmerInnen der genannten Konferenz in Thailand verabschiedet worden sind.
Die KonferenzteilnehmerInnen sprachen sich für die Möglichkeit eines freien Zuganges zu einer Grundausbildung aus, wobei vor allem auch die gleichen Chancen bzw. verstärkte Förderung zur Teilnahme an Bildungsprogrammen von Mädchen und Frauen gefordert wurden. Diese geforderte Grundausbildung ist zu verstehen als eine Elementarbildung, d.h. die Vermittlung von lesen, schreiben und rechnen. Diese Elementarbildung sollte aber stärker an der Lebenswelt der TeilnehmerInnen orientiert werden; die zu oft sehr mechanistische Ausrichtung von Alphabetisierungsarbeit wurde in diesem Zusammenhang kritisiert.
Zusammenfassend hat diese Konferenz sicherlich einige zentrale Problembereiche in Bezug auf Bildung für alle angesprochen. Die verabschiedete Deklaration enthält wünschenswerte Strategieansätze. Die Erklärungen und Forderungen sprechen eine klare Sprache und machen klare Entscheidungen notwendig, wenn diese Forderungen real umgesetzt werden sollen. Dazu wird es wohl auch für Organisationen wie die Weltbank notwendig sein, Konzepte und Strategien zu ändern. Denn es ist ein Widerspruch in sich, auf der einen Seite die Förderung von Bildung und Erziehung zu propagieren, auf der anderen Seite aber Anpassungsprogramme zu verschreiben, die im Zuge der Reduzierung

von Sozialausgaben besonders auch die Möglichkeiten im Bildungsbereich enorm mindern.
In diesem Sinne allerdings ist abzuwarten, ob die "World Declaration on Education for all" nicht mehr Erwartungen weckt als sie befriedigen kann.

Perspektiven?

Was kann ich anbieten, das diesem Dilemma entgegenwirken kann? Neue Strategien und neue Ideen sind rar, es gilt noch immer bereits bekannte zu realisieren. Ich bin fest davon überzeugt, daß die Lösung des "Problems" Analphabetismus keine unmögliche Sache ist. Es bedarf aber Anstrengungen, die über die konventionellen Konzepte von Bildung, nämlich Vermitteln von Wissen, das mit der Lebenssituation der Betroffenen nichts oder nur sehr wenig zu tun hat, hinausgehen. Als abschließenden Gedanken möchte ich auf ein Zitat von Willy Brandt zurückgreifen, das er im zweiten Bericht der Nord-Süd-Kommission geschrieben hat.
"Was hindert uns, die Herausforderung der gegenwärtigen Krise anzunehmen. Wie wir in unserem ersten Bericht feststellten: es ist nicht in erster Linie ein Mangel an technischen Lösungen, die großteils längst bekannt sind; vielmehr fehlt ein klares und weithin akzeptiertes Verständnis der gegenwärtigen Lage und ihrer Gefahren, und es fehlt der politische Wille, der erforderlich ist, um die wirklichen schwierigen Aufgaben zu meistern. Nur in einem Geist der Solidarität, der auf Respekt vor dem einzelnen, vor dem jeweiligen nationalen Erbe und dem Gemeinwohl beruht, können wir so dringend erforderliche Lösungen finden. ...Die Last wird zweifellos für jene größer sein, die mehr Reichtum und Kraft haben, sie zu tragen. Doch weder einzelne Länder noch Gruppen werden sich am Ende allein retten können, weder durch Herrschaft über andere noch durch Abschottung gegen sie. Wirklicher Fortschritt ist für die Staaten nur möglich, wenn er international gesichert werden kann. Dies ist die unausweichliche Wirklichkeit der noch zunehmenden internationalen Verflechtung in der Welt von heute. Ein globaler Ansatz ist entscheidend. ...Wir brauchen Mut und Phantasie: wir müssen zusammenarbeiten und alle Engstirnigkeit überwinden; und wir müssen kühne Schritte un-

ternehmen, hier und jetzt." (Brandt 1983, S. 15f)

Literatur

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
Altbach Ph. G./Kelli, G. P. (Ed.): New Approaches to Comparative Education. Chicago, London 1986.
Brandt, W. (Hrsg.): Hilfe in der Weltkrise. Hamburg 1983.
Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg 1973.
Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Hamburg 1977
Gillette, A.: The Experimental World Literacy Program. A Unique International Effort Revisted. In: Arnove/Graff (Ed.). National Literacy Campaigns. New York, London 1987.
Jolly, R.: Literacy, debt and adjustment. In: World University Service: Literacy and liberation. London 1990, S. 7-9.
Küper, W. (Hrsg.): Pädagogik: Dritte Welt. Hochschulkooperation und Wissenstransfer. Jahrbuch 1988. Frankfurt 1989.
Sölle, D.: Lesebuch Dritte Welt. Eine Welt für alle. Hamburg 1990.
World University Service (WUS): Literacy and liberation. Report of the WUS Annual Conference 1990. London 1990.
UNESCO/UNDP: The Experimental World Literacy Programme. A Critical Assessment. Paris 1976.
UNESCO: Literacy as a factor in development. Paris 1965 . In: UNESCO/UNDP: The Experimental World Literacy Programme. A Critical Assessment. Paris 1976.
WCEFA/Declaration/Prov., World Declaration on Education for all. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand. März 1990.

Andere Quellen

Nova 2000. Leben von morgen. Analphabetismus.
Österreichischer Rundfunk, Programm 1 (Ö1). 16.4.1990.
Österreichischer Rundfunk. Programm 3 (Ö3). Nachrichten 21 Uhr, 11.6.1990.

Erklärungen

UN - United Nations
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNDP - United Nations Development Programme
UNICEF - United Nations Children's Fund
EWLP - Experimental World Literacy Programme

Assadullah Baha

Das Problem der Alphabetisierung und der Beitrag des internationalen Alphabetisierungsjahres zur Beseitigung des Analphabetismus

Einleitung

Die an sich begrüßenswerte rasante Entwicklung und Veränderung in Osteuropa und die allseitigen Hilfeversprechungen der westlichen Industrieländer sowie die wachsende West-Ost-Kooperation können zur Abnahme der Nord-Süd-Kooperation und der politischen Aufmerksamkeit auf die Entwicklungsländer führen.
Es ist aber zu wünschen, daß die Solidarisierung mit osteuropäischen Ländern nicht auf Kosten einer Entsolidarisierung der Entwicklungsländer, in denen die große Mehrheit der Menschen lebt, geschieht.
Ein wichtiger Beitrag zur Solidarität der Industrieländer mit den Entwicklungsländern wäre es, diese bei ihrem Kampf gegen den Analphabetismus - besonders im Internationalen Jahr der Alphabetisierung 1990 - nicht allein zu lassen.
Historisch gesehen ist die Alphabetisierung in manchen Entwicklungsländern schon vor einigen Jahrhunderten, vor allem von religiösen Vereinigungen, begonnen worden, jedoch versuchte man erst nach dem Zweiten Weltkrieg - insbesonders im Zuge der Unabhängigkeitserklärungen - die Alphabetisierung und die Durchführung der Bildungsreformen allmählich in die allgemeinen Entwicklungspläne zu integrieren. Konzepte und Gesetze der Alphabetisierung und Erwachsenenbildung wurden formuliert und sind mit dem Ziel verabschiedet worden, die Bürger weiterzubilden und ihren kulturellen, sozialen und beruflichen Status zu erhöhen. Zudem sollten die Bürger für nationale und politische Verantwortung vorbereitet werden.
Man war sich darüber im klaren, daß die Erziehung und Bildung die nationale Einheit festigen und die soziale Mobilität begünsti-

gen. Der positive Einfluß der Alphabetisierung auf die geistige Entwicklung der Schulkinder wurde darin gesehen, daß die neue Generation in einer Umgebung von Alphabetisierten mehr Motivation zum Lernen bekommt.
Es wurde und wird versucht, nationale und private Institutionen, wie Missionen, Gewerkschaft, Genossenschaft, Industrieunternehmen, Frauen- und Jugendverbände als ausführende Organisation der Alphabetisierungskampagne einzusetzen. In einigen Ländern haben diese Bestrebungen Erfolg gehabt, in anderen Ländern blieben diese Absichten nur Proklamationen, sodaß die Analphabetenquote noch in einigen Entwicklungsländern über 80% liegt.

Gegenwärtige Situation der Alphabetisierung

Obwohl der Prozentsatz der Analphabeten auf der ganzen Welt (Menschen ab 15 Jahren) von etwa 33% im Jahre 1970 auf nahezu 27% im Jahre 1985 gesunken ist und voraussichtlich bis zum Jahre 2000 auf weniger als 22% zurückgegangen sein wird, stieg die Zahl der erwachsenen Analphabeten von 700 Millionen im Jahre 1970 auf 889 Millionen im Jahre 1985.[1]
Anläßlich der offiziellen Eröffnung des Alphabetisierungsjahres am 6. Dezember 1989 durch die Vereinten Nationen in New York wurde die Analphabetenquote für das Jahr 1990 mit ca. 28% angegeben, die absolute Zahl der Analphabeten über 15 Jahre mit 965 Millionen beziffert.[2]
Geographisch betrachtet sind die afrikanischen und arabischen Länder mit ca. 55% Analphabeten am stärksten betroffen, in der weiblichen Bevölkerung liegt die Analphabetenrate bei mindestens 65%. Die durchschnittliche Analphabetenrate liegt in Asien bei 36%, wobei von Land zu Land große Unterschiede vorhanden sind. Lateinamerika und die Staaten der Karibik sind im Kampf gegen das Analphabetentum verhältnismäßig weit fortgeschritten, so sind im Durchschnitt nur etwa 17% der Bevölkerung in diesen Ländern Analphabeten. In Europa und den anderen Ländern des Westens hat man in letzter Zeit auch feststellen müssen, daß ein relativ bedeutsamer Anteil der Bevölkerung trotz ordnungsgemäßen Schulbesuchs in einen sekundären Analphabetismus zurückfallen kann. So schätzt man zurzeit die Zahl der sekundären Analphabeten in den Industrieländern einschließlich Osteuropa auf rund 20 Mio.[3]
Österreichische Experten stellten im September 1989 Ergebnisse der im Auftrag des Unterrichtsministeriums durchgeführten Studie zum funktionalen Analphabetismus in Österreich vor. Danach wurde eine Schätzzahl von etwa 200.000, bzw. 3,5% bis 4% der erwachsenen Österreicher, errechnet, die (nach der Definition der UNESCO) als funktionale Analphabeten eingestuft werden müßten.[4]

Wozu Alphabetisierung?

Die erwähnte Tatsache und die statistischen Angaben sind Grund genug, die Menschen auf der Welt zu gemeinsamen Anstrengungen gegen den Analphabetismus, der als starkes Handikap in der modernen Welt anzusehen ist, aufzufordern und die Alphabetisierung als integrierten Bestandteil jeder Erziehungsbemühung zu betrachten.
Als die größten Feinde des Menschen werden allgemein Unwissenheit, Armut und Krankheit genannt, wobei Unwissenheit als die eigentliche Ursache für Armut und Krankheit angesehen wird. So könnte man durch den Kampf gegen die Unwissenheit zugleich auch Armut und Krankheit bekämpfen, indem man beispielsweise durch die Massenmedien und Schriften über Krankheiten und über bessere Wirtschaftsmethoden aufklärt. Wenn die Leute aber nicht lesen und schreiben können, sind solche Maßnahmen zumeist von geringem Erfolg.
In manchen Entwicklungsländern hat man die direkte Relation zwischen dem Grad der Alphabetisierung und der Kindersterblichkeit festgestellt. So ist z.B. in Sri Lanka, wo die Alphabetisierungsquote ca. 90% beträgt,[5] die Kindersterblichkeit dementsprechend viel geringer als in anderen Entwicklungsländern mit einer höheren Analphabetenquote (wie z.B. in Bangladesh).
Die Wichtigkeit der Alphabetisierung für die Entwicklungsländer ist auch von den Wissenschaftern und Experten der UNESCO und anderen Organisationen der Vereinten Nationen betont worden, indem sie feststellen, daß viele hoffnungsvolle Entwicklungspro-

jekte aufgrund des Mangels an Kenntnissen und des Analphabetismus der Bevölkerung zum Scheitern verurteilt sind.
Erfahrungen in mehreren Kontinenten in den letzten Jahrzehnten zeigen, daß das politische Ziel einer Schulbildung für alle vor allem dort Erfolgsaussichten hat, wo mindestens die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung lesen und schreiben kann. Aus diesem Grunde hat sich die UNESCO von Anfang an in besonderem Maße der Alphabetisierung zugewandt.
Die Beseitigung des Massenanalphabetismus ist noch immer als wichtige Aufgabe des Erwachsenenbildungsprogrammes zu betrachten, denn selbst eine bloße Kenntnis des Lesens und Schreibens bringt Vorteile für die betreffenden Personen. So wird z.B. Alphabetisierten ein höheres Gehalt ausgezahlt, da durch Beobachtungen festgestellt wurde, daß die Produktivität der alphabetisierten Arbeiter meist höher, die Aufgabenerfüllung gewissenhafter, der Umgang mit den Maschinen vorsichtiger, der Arbeitsprozeß beschleunigt und die Qualität des Output verbessert wird. Aus diesen Gründen werden die alphabetisierten Arbeiter meist leichter in den Produktionsprozeß aufgenommen.[6]
Obwohl man allgemein erkannt hat, daß die Kenntnisse des Lesens und Schreibens nicht nur um des sozialen und wirtschaftlichen Fortschritts willen angestrebt werden sollen, sondern der Anspruch auf diese Fähigkeit als menschliches Grundrecht gewertet wird, ist dieses in den Entwicklungsländern noch nicht verwirklicht. Zur Verdeutlichung dieser Aussage wird die Gesamtzahl der Analphabeten der Welt dargestellt.[7]

	Absolute Zahl der Analphabeten über 15 Jahre (in Mill.)	Analphabetenrate in % (ab 15 Jahren)		
		Gesamt	Männer	Frauen
Gesamte Welt	888.7	27.7	20.5	34.9
Entwicklungsländer	868.9	38.2	27.9	48.9
Am wenigsten entwickelte Länder	120.8	67.6	56.9	78.4
Entwickelte Länder	19.8	2.1	1.7	2.6
Afrika	161.9	54.0	43.3	64.5
Lateinamerika	43.6	17.3	15.3	19.2
Asien	665.7	36.3	25.6	47.4
Ozeanien	1.6	8.9	7.6	10.2

Art und Weise der Durchführung der Alphabetisierung

Die Frage, wozu die Alphabetisierung dienen soll, wurde vielfach beantwortet, man steht dabei auch vor dem Problem, auf welche Art und Weise sie durchgeführt werden soll.
Die *traditionelle Alphabetisierung*, die als weltweite Kampagne gegen den Analphabetismus zu Beginn der 60er Jahre ansetzte, hatte das Ziel, einer größtmöglichen Zahl von Erwachsenen in der kürzesten Zeit das Lesen und Schreiben beizubringen. Überlegungen, wie die Neualphabetisierten dieses ihr neues Wissen anwenden sollten, spielten dabei eine sehr geringe Rolle. Bei dieser Art der Massenalphabetisierung waren natürlich viele Fehlschläge und eine hohe Drop-Out-Rate zu vermerken. Das Gelernte wurde schnell wieder vergessen, da die Themen häufig nicht adäquat für Erwachsene waren und auch die Wahl der Mittel und Methoden zu wünschen übrig ließ.
Die Tatsache, daß die Massenalphabetisierungsprogramme ohne Blick auf die praktische Anwendung durchgeführt werden, liegt in der Absolutsetzung des Werts der "Bildung" begründet. Der Mangel an Bildung wird verdammt und der Analphabetismus wird wie eine Krankheit betrachtet.[8]
Diese traditionelle Alphabetisierungskampagne, die kaum auf die alltäglichen Probleme und Lebensumstände der Menschen Rücksicht nimmt, nicht zur Verbesserung der Lebenssituation und zum unmittelbaren wirtschaftlichen Erfolg der Teilnehmer beiträgt, erstickt die anfängliche Motivation der Teilnehmer schnell. Der Einsatz an Zeit, Geld und Mühe bleibt ohne das gewünschte Ergebnis.
Größerer Erfolg wurde aber dort erreicht, wo die Alphabetisierung mit der Erfüllung der fundamentalen Bedürfnisse des Menschen gekoppelt war.
Eine *funktionale Alphabetisierung* wird daher gefordert, da sie mit Entwicklungsprojekten - wie landwirtschaftlichen Projekten und Gesundheitsprojekten - verbunden wird. Alphabetisierungskurse sollen zunächst dort durchgeführt werden, wo ein ständiger Wunsch und Anreiz zum Lernen bestehen. Die funktionale Alphabetisierung entspricht den sozio-ökonomischen Bedürfnissen des Menschen viel eher als ein umfassender Ansatz einer isolier-

ten Alphabetisierungskampagne, die den vitalen Bedürfnissen der Entwicklungsländer nicht gerecht wird und soziale und individuelle Enttäuschungen erzeugen könnte.
Das Lesen und Schreiben wird in der funktionalen Alphabetisierung nicht mehr als Selbstzweck wie in der traditionellen Alphabetisierung betrachtet, bei welcher der Erfolg einfach an der Anzahl der Alphabetisierten gemessen wird, sondern die funktionale Alphabetisierung dient als Mittel zum Zweck, wobei ihre Evaluierung an der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Operationalisierbarkeit gemessen wird.
Seit 25 Jahren (Grundsteinlegung der funktionalen Alphabetisierung im September 1965 in Teheran)[9] wird die Ablösung der traditionellen Alphabetisierung bei nationalen und internationalen Programmen durch die umfassende Grunderziehung und funktionale Alphabetisierung in vielen Entwicklungsländern betrieben, dennoch sind bestimmte Strategien in der funktionalen Alphabetisierung und ihre Ziele unklar. So zeigt eine Untersuchung in Tansania, daß die meisten der erwachsenen Lehrenden, der Dorfleiter und der Erwachsenenbildungs-Koordinatoren die funktionale Alphabetisierung als das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen an sich verstanden. Einige der Erwachsenenbildungs-Koordinatoren verstanden sie als Instrument der Direktiven der Partei und der Regierung. Daraus ist zu erkennen, daß die funktionale Alphabetisierung trotz der Anerkennung ihres Beitrages für die gesamte sozio-ökonomische Entwicklung noch einen großen Mangel an konzeptioneller Klarheit aufweist.[10] Die Kritik an der funktionalen Alphabetisierung wird auch dahingehend begründet, daß die soziale Frage kaum berücksichtigt - bzw. nur im Sinne der Integration der Bürger - verwendet wird.
Demgegenüber entwickelte sich die *emanzipatorische Alphabetisierung*, die vor allem auf den Grundlagen von Paulo Freires Theorie der Bewußtmachung beruht.[11] Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire sieht im Konzept der funktionalen Alphabetisierung nur eine quantitative Expansion des Wissens, damit das Individuum im Produktionsprozeß voll funktionieren kann.[12]
Die Methode der Alphabetisierung bei Freire ist als Antwort auf ungerechte soziale Strukturen zu sehen, die das Bild Lateinamerikas bietet. Für ihn sind Lerninhalte und Methoden nie neutral,

sondern führen entweder zur Anpassung oder zur Befreiung. Die dargebotenen Lerninhalte sollen aber zur Befreiung des einzelnen und zur Bewußtmachung der eigenen Situation führen.[13]
Bei Freire erscheint mit dem neuen Bewußtsein der Bevölkerung das Elend nicht mehr als ein Werk der Naturgewalt oder der Magie, sondern als eine historisch gewordene Tatsache, die man durch eigene Kraft beeinflussen kann.
Das Lesen- und Schreibenlernen wird nicht als ein mechanischer Akt, sondern als ein Erkenntnisprozeß und politischer Akt betrachtet.[14] Mit dem Lernen von Lesen und Schreiben müßten die Lernenden aufgefordert werden, über ihre Wirklichkeit nachzudenken und die Motive ihres Handelns (z.B. in der Bekämpfung von Moskitos oder Malaria oder bei der Schaffung von Kooperativen) und die Vorteile der gemeinschaftlichen gegenüber der individuellen Arbeit zur Diskussion zu stellen.[15]
Freires weltbekannte Methode, die auf die Bewußtseinsbildung der unterdrückten Schichten der Bevölkerung abzielt, ist nicht leicht in ihrem gesamten Umfang auf andere Verhältnisse zu übertragen, denn das politische Ziel der lateinamerikanischen Situation ist in anderen Ländern nicht in gleicher Weise vorhanden.
Zusammenfassend wäre festzustellen, daß Alphabetisierung also außer dem Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens die Entwicklung der individuellen ökonomischen, sozialen und kulturellen Fähigkeiten in einer gegebenen Situation beinhalten soll, um im Individuum ein kritisches Bewußtsein für die soziale Realität zu wecken und den Menschen zu befähigen, sein Schicksal zu verstehen, zu verändern und zu meistern. Die dargelegten Arten der Alphabetisierung sind aber nicht als einander ausschließende Alternativen zu verstehen, sondern sie müssen an den geographischen, ökonomischen, sozialen und individuellen Gegebenheiten orientiert sein. Eine erfolgsversprechende Alphabetisierungskampagne muß in eine globale nationale Entwicklungsplanung eingefügt und als Priorität eingestuft werden sowie ein für alle erkennbarer Bestandteil der nationalen und internationalen Bemühungen gegen Armut und soziale Ungerechtigkeit sein und wie diese zum Wunsch der Bevölkerung werden.[16]
Das *Internationale Jahr der Alphabetisierung 1990* wurde durch die

noch immer vorhandene Dringlichkeit des Problems des Analphabetismus in der Welt auf Vorschlag der UNESCO bei der 42. Vollversammlung der Vereinten Nationen im Dezember 1987 ausgerufen, mit dem Ziel, die Weltöffentlichkeit für das Problem des Analphabetismus und die Anstrengung für die Alphabetisierung aufmerksam zu machen sowie die Regierungen und internationalen Organisationen für die Unterstützung der Alphabetisierungsbemühungen zu gewinnen.
In einem Dokument für das Internationale Alphabetisierungsjahr legt die UNESCO Wert auf die Feststellung, daß das Ziel der allgemeinen Alphabetisierung nur erreicht werden kann, wenn der nötige politische Wille und das Engagement in den Mitgliedstaaten vorhanden, eine breit angelegte internationale Solidarität hergestellt und die aktive Beteiligung in internationalen Institutionen und nichtstaatlichen Organisationen gewährleistet ist.[17]
Konkret beschlossene Ziele für das Internationale Jahr der Alphabetisierung sind nach einem UNESCO-Bericht zusammengefaßt folgende.[18]

- Bemühungen und Steigerungen des Engagements von Regierungen aller Mitgliedstaaten, die von primärem oder sekundärem Analphabetismus betroffen sind, wobei besonders Bildungsangebote für ländliche Gebiete und städtische Slums, für Mädchen und Frauen und für gesellschaftliche Randgruppen - wie z.B. sprachliche und ethnische Minoritäten - gemacht werden.
- Lenkung und Schärfung des öffentlichen Bewußtseins für das Ausmaß, die Art und Folge des Analphabetismus, sowie die Möglichkeiten für seine Bekämpfung.
- Erweiterung und Verstärkung der nationalen und internationalen Zusammenarbeit im Kampf gegen den Analphabetismus.
- Gesteigerte Kooperation und Solidarität unter den Mitgliedstaaten und vermehrte Zusammenarbeit innerhalb des Systems der Vereinten Nationen und generell zwischen internationalen zwischenstaatlichen und Nichtregierungsorganisationen im Kampf für eine Welt von Lese- und Schreibkundigen.
- Das Internationale Alphabetisierungsjahr sollte zum Anlaß genommen werden, die Erarbeitung eines Aktionsplanes durchzuführen mit dem Ziel, den Analphabetismus bis zum Jahre 2000 abzuschaffen. In diesem Zusammenhang ist das Problem der vorzeitigen Schulabgänger in der Grundschule und die oftmals unzureichende Nachalphabetisierung zu überdenken.

Es ist zu hoffen, daß das Internationale Alphabetisierungsjahr keine bloße "Feier", sondern ein Aufruf zum gemeinsamen Handeln sein wird.
Das Internationale Jahr der Alphabetisierung soll ein neuer Ansporn für die Alphabetisierungsbemühungen sein, die von allen sozialen Kräften und Institutionen übernommen und von den Massenmedien unterstützt werden.
Eine Kooperation zwischen den Entwicklungsländern wäre im Bereich der Alphabetisierung u.a. durch kooperative Forschungsprojekte und die Veröffentlichung der Forschungsresultate sowie durch gemeinsame Publikationen, u.a. die Herausgabe von Lesematerialien, zu fordern. Auch die Zusammenarbeit zwischen den Industrieländern und den Entwicklungsländern müßte gefördert und verstärkt werden, denn ohne Kooperation mit und ohne Unterstützung durch die Industrieländer ist es sogar für fest entschlossene und voll mobilisierte Entwicklungsländer schwierig, im Kampf gegen den Analphabetismus Fortschritte zu machen.
Im UNESCO-Programm der neunziger Jahre wird der Alphabetisierung Priorität eingeräumt, die zur Verwirklichung von Demokratie in sozialer und ökonomischer Hinsicht dienen und die Menschen zur Selbsthilfe befähigen sowie aus ihrer Abhängigkeit lösen soll.[19]
Was das Internationale Alphabetisierungsjahr ist und was erreicht wird, das hängt von den Ländern und zum größten Teil von den Menschen und ihrem konkreten Handeln ab.
Eine Anzahl von Regierungen hat bereits groß angelegte Programme gestartet. So hat z.B. die Volksrepublik China angekündigt, in einer intensiven Fünfjahreskampagne Lernmöglichkeiten für 80 Millionen Analphabeten im Alter von 12 bis 45 Jahren zu schaffen und die Analphabetenquote auf nahezu 10% zu drücken. Trotz der großen Schwierigkeit, daß Lese- und Schreibfähigkeiten die Beherrschung von 1500 bis 2000 Schriftzeichen voraussetzt,[20] werden die chinesischen Alphabetisierungsbemühungen der letzten Jahrzehnte weltweit als erfolgreich betrachtet. Die diesbezüg-

lichen Anstrengungen haben die Analphabetenquote von 80% (1949) auf 35,5% (1989) reduziert.
In Indien sind auch Bemühungen im Gange, die vorsehen, bis zum Jahre 1995 etwa 80 Millionen analphabetischer Inder im Alter zwischen 15 und 35 Jahren lesen und schreiben zu lehren. Bei einer Gesamtbevölkerung von 818 Millionen (1989) sind zur Zeit mehr als die Hälfte aller erwachsenen Inder Analphabeten. Durch die Einrichtung von landesweiten Weiterbildungszentren, neuen institutionellen Strukturen und Fernunterrichtsprogrammen sollen vor allem die ländlichen Regionen berücksichtigt und dort insbesonders die Frauen sowie Angehörige niederer Kasten erreicht werden.[21] Pakistan hat auch die Absicht, bis zum Jahre 2000 das Analphabetentum gänzlich abzuschaffen.
Die Pläne, Strategien und Ziele, die oft von nationalen und internationalen Organisationen zur Bekämpfung von Analphabetismus und Unwissenheit in Entwicklungsländern proklamiert wurden, lassen sich leider oft nicht realisieren. Es ist sogar zu befürchten, daß die Ziele des Internationalen Alphabetisierungsjahres und die Strategien bis zum Jahre 2000 nicht erfüllt werden können. Nach den erwähnten statistischen Angaben zeigte sich nämlich, daß der prozentuelle Anteil analphabetischer Bevölkerung sehr langsam sinkt und der Analphabetismus in absoluten Zahlen weiter zunimmt. Außerdem sind Zahlen und Schätzungen nicht immer als repräsentativ und objektiv anzusehen, da bereits bescheidene Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen bereits genügen, um für eine Statistik als ein Alphabetisierter zu gelten.
Aufgrund der Erkenntnis, daß die Alphabetisierung ein wichtiges Werkzeug zum Fortschritt und zum Selbststudium ist, einen sozialen Wandel und eine umfassende Änderung bewirken sowie zu einer aktiven Beteiligung der Bevölkerung an politischen, sozialen Entscheidungen und Maßnahmen beitragen kann, muß den Initiativen zur Alphabetisierung eine noch größere Bedeutung beigemessen werden.

Anmerkungen

[1] Alphabetisierung, in: UNESCO-Information 1/88, hg. von Dt. UNESCO-Kommission, Bonn 1988, o.S.

[2] Alphabetisierung, Information zum Internationalen Alphabetisierungsjahr 1990, Jg. 2, Nr. 3/4, Hg. v. Dt. UNESO-Kommission, Bonn 1989, S. 1.
[3] Alphabetisierung, a.a.O., o.S.
[4] Alphabetisierung, Information, a.a.O., Jg.2, Nr.3/4, S.17
[5] Knoll, Joachim H.: Konzeption der Erwachsenenalphabetisierung, in: Bildung und Erziehung, 36. Jg., Sept. 1983, S. 249/250.
[6] Radwan, Kamal: Alphabetismus und Alphabetisierung in Ägypten. In: Joachim H. Knoll: Internat. Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 9/1981, Köln-Wien, S. 87.
Baha, Assadullah: Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. Hg. von Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien-Baden, 1989, S. 18f.
[7] UNESCO-Statistik, Juli 1985, zitiert nach: Convergence, Volume XXIII, 1/1990, Toronto, p. 41.
[8] Fleischmann, Ulrich: Literacy. In: Alternatives in Education. Beiträge zur Soziologie und Sozialkunde Lateinamerikas. (Ed.) Steger, H. Albert, München 1984, p. 419.
[9] International Literacy Dai, in: UNESCO-Chronicle, Vol XXII, Nr. 10, Paris 1976, p. 295.
[10] Mushi, P.A.K.: Misconceptions about adult educations innovations in the United Republic of Tansania. In: Prospects, Vol. XVIII, Nr. 3, Paris 1988, p. 65/66.
[11] Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit, Hamburg 1977, S. 86-88.
[12] Fleischmann, Ulrich: Literacy, a.a.O., p. 425.
[13] Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg 1973, S. 54f.
[14] Freire, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Hamburg 1981, S. 168 u. 181.
[15] Freire, Paulo: Dialog als Prinzip: Erwachsenenalphabetisierung in Guinea Bissau. Wuppertal 1980, S. 36.
[16] Marischen, Beate: Alphabetisierung und Entwicklung: Eine Diskussion der Zusammenhänge von Alphabetisierung und Entwicklung im allgemeinen und ihre Konkretisierung am Beispiel Mosambik. Heidelberg 1988, S. 61f.
Schwöbel, H. Peter: Erziehung zur Überwindung von Unterentwicklung. Das Beispiel Somalia. Frankfurt/M. 1982, S. 49ff.
[17] UNESCO-Dienst 9, Bonn 1988, S. 8.
[18] UNESCO-Dienst 7/8, Bonn 1988, S. 11. Objective Literacy, Autumn 1989, Paris, p. 3.
[19] Alphabetisierung, Information, a.a.O., Jg. 2, Nr. 2, S. 2.
[20] Henze, Jürgen: Alphabetisierung in China, in: Bildung und Erziehung, 36. Jg. Sept. 1983, Köln, S. 295f.
[21] Alphabetisierung, Information, a.a.O., 2. Jg., Nr. 3/4, S. 17.

Fee Zschocke*

„Mama, du bist ja doof"

Millionen Deutsche können nicht lesen und kaum mehr als ihren Namen schreiben: Analphabeten wie Edeltraud Jacobsen. Sie beherrscht alle Tricks, um den Großstadt-Alltag zu bewältigen. Nur ihre Kinder kann sie nicht täuschen.

Ein freundliches, lichtdurchflutetes Klassenzimmer. Durch die großen Sprossenfenster sieht man weit über Hamburg. Doch die Schüler, die hier gerade angestrengt "lauttreue Leseübungen" veranstalten, haben keinen Blick für die Aussicht. Sie sind viel zu beschäftigt damit, den geheimnisvollen schwarzen Kringeln da auf dem Papier einen Sinn zu geben. Der Finger hilft mit, manchmal auch die Zungenspitze. Die Wörter in dem Heft vor ihnen sind in lesefreundliche Silben zerlegt - "Rei-fe" -, und trotzdem dauert es manchmal Minuten, bis ein einfacher Satz entziffert ist.
"Mit 'L' fängt's an, dann kommt ein 'e', ein 'd', ein 'e' und ein 'r'- das gibt zusammen?" fragt der junge Lehrer. Er sagt tatsächlich "rr" wie ein Hundeknurren, nicht etwa "Er" - das wäre zu verwirrend. Endlich, erleichtert: "Le-der".
Die acht Abc-Schützen hier sind zwanzig bis vierzig Jahre alt, arbeitslos und chancenlos, weil sie etwas nicht können, was als Grundvoraussetzung für das Leben in einer modernen Industriegesellschaft gilt: lesen und schreiben. Eine von ihnen ist Edeltraud Jacobsen (36), geschieden, Mutter von drei Kindern, Analphabetin. Das heißt: Sie kann keine Zeitung lesen und keine Speisekarte, keinen Antrag ausfüllen und keinen Einkaufszettel schreiben. Sie ist unfähig, eine Nummer aus dem Telefonbuch herauszusuchen oder beim Augenarzt die Buchstaben zu benennen. Sie steht ratlos vor Straßen- und Hinweisschildern und traut sich in der U-Bahn nur die paar Stationen zu fahren, die sie kennt: Edeltraud Jacobsen, geboren in Kreis Anklam/DDR und aufgewachsen in Hamburg, war noch nie in der glitzernden City der Hansestadt. Nur

* Dieser Beitrag wurde entnommen aus: Brigitte, Das Magazin für Frauen, Nr. 18/90 vom 22.8.1990.

ihren Namen kann sie schreiben, schnell und schwungvoll, in richtiger Schönschrift. Darauf ist sie stolz.
Wie findet sich jemand wie Edeltraud Jacobsen im Dickicht der Großstadt zurecht, wenn alles Geschriebene ein Buch mit sieben Siegeln ist, jede Busfahrt eine Expedition ins Ungewisse?
Um das herauszufinden, habe ich sie begleitet. Bin mit ihr zu Behörden gegangen und in den Supermarkt, ins Restaurant und in Geschäfte. Und immer, wenn mir als "Sehender" ein rascher Blick genügte, um mich zu orientieren, dann habe ich mich gefragt: Was tut sie jetzt? Wie tastet sie sich weiter in einer Welt, die - so wollte es mir an diesem Tag scheinen - nur aus marktschreierischen Lettern bestand, die höchst wichtige Informationen hinausposaunten: Einbahnstraße! Räumungsverkauf! Haltestelle verlegt! Sonntags geschlossen! Achtung - Hochspannungsleitung! Sonderangebote! Betreten verboten! Eintritt frei!
Keine dieser Informationen erreicht sie, nur vereinzelt erkennt sie Buchstaben in diesem Hieroglyphengewirr. Das ist, im mildesten Fall, lästig oder von Nachteil; im schlimmsten Fall kann es lebensgefährlich sein.
Mit ihrem Lebensgefährten Thomas und der gemeinsamen Tochter Jasmin wohnt Edeltraud Jacobsen im Vorort Stellingen in einem schmucklosen Mehrfamilienhaus. Wir beschließen, dorthin zu fahren, wo sie noch nie war: in die Innenstadt. Und schon auf dem Weg zur U-Bahn liefert mir Edeltraud einen Beweis dafür, daß sie eins gelernt hat in ihrem Leben: ihre Umgebung immer wieder mit einem kleinen Bluff über ihr Unvermögen hinwegzutäuschen. Als ich sie frage, was auf dem Hinweisschild auf der anderen Straßenseite steht, antwortet sie wie aus der Pistole geschossen: "Hagenbecks Tierpark!" Ich bin beeindruckt.
"Na ja", erklärt Edeltraud mit einem schlauen Lächeln, "lesen kann ich das nicht. Aber ich hab mir gedacht, daß das da steht - weil's doch hier zu Hagenbeck geht!"
Im U-Bahnhof steht sie einen Moment unschlüssig herum, ehe sie beherzt zum Schalter geht: "Wie komme ich zum Jungfernstieg?"
"Mit der U 2. Ohne Umsteigen", antwortet der Beamte.
"U 2" - das kann sie erkennen. Aber schon kommt die nächste Hürde: der Fahrkarten-Automat, auf dem Dutzende von Haltestellen verzeichnet sind.

"Kennen Sie sich nicht aus?" mischt sich eine junge Frau ein. "Wo wollen Sie denn hin?"
"Zum Jungfernstieg", antwortet Edeltraud leise, und die junge Frau drückt die Taste. "So. Und nun müssen Sie hier drei Mark und zehn Pfennig reinwerfen. Sehen Sie? Da steht der Preis!"
Edeltraud - schüchtern, aber auch beherzt, ungebildet, aber nicht unintelligent - ist ständig auf die Hilfsbereitschaft anderer angewiesen. "Das ist ein Gefühl, als ob einem was fehlt. Ein Auge vielleicht oder eine Hand."
Mit dieser Behinderung wollte Edeltraud nicht mehr länger leben. Deshalb hat sie sich vor ein paar Wochen beim Arbeitslosenbildungswerk "Stiftung Berufliche Bildung" für einen der sieben Vollzeitkurse für "Alphabetisierung und Elementarbildung" angemeldet. Täglich von 8.30 bis 14 Uhr drückt sie nun die Schulbank, und Rechnen lernt sie auch noch nebenbei, denn mit den Zahlen hapert's genauso wie mit den Buchstaben. Ein Jahr dauert der Kursus, und wenn's sein muß, so Edeltraud fast trotzig, "häng' ich noch ein Jahr dran. Ich möchte auch mal ein richtig dickes Buch lesen können - von Anfang bis Ende."
Aber das ist nicht der einzige Grund für Edeltrauds Kraftakt, es noch mal mit der widerspenstigen Welt der Buchstaben aufzunehmen. Der eigentliche Grund, so erfahre ich auf der Fahrt in die Stadt, ist sechs Jahre alt, geht in die Vorschule und heißt Jasmin. "Jeden Abend sagt die Kleine: Mama, lies mir mal was vor!" erzählt Edeltraud, und ihre braunen Augen blicken teilnahmslos auf die bunten Reklametafeln in den U-Bahnhöfen, die ihre Botschaft nicht preisgeben. "Und dann sag' ich jeden Abend: Ich hab jetzt keine Zeit. Oder: Ich guck mit dir ein Bilderbuch an. Aber die Bilderbücher, die kennt sie alle schon auswendig."
Im Herbst kommt Jasmin in die Schule. Bis dahin will Edeltraud so weit sein, daß sie mit ihrer kleinen Tochter das Abc üben kann. Jasmin weiß nicht, daß ihre Mutter nicht lesen und nicht schreiben kann. "Sie weiß zwar, daß ich in die Schule gehe, aber sie weiß nicht, was ich da mache."
Edeltraud Jacobsen hat Angst. Angst, daß ihr mit Jasmin das gleiche passiert wie mit ihren beiden Söhnen, Stefan und Gerry, heute 21 und 16 Jahre alt.
"Als die klein waren", erzählt Edeltraud, "baten sie mich mal:

Mama, lies uns das mal vor! Und da hat meine Oma gesagt, eure Mama, die ist sowieso doof. Die kann nicht lesen, nicht schreiben und nicht rechnen. Von da an sagten die Jungs immer: Mama, du bist ja doof! Und sind nie mehr zu mir gekommen, wenn sie mal 'ne Frage hatten."
Edeltraud schweigt einen Augenblick, um auf die Stimme des Fahrers zu lauschen, der die Haltestellen ausruft. Dann sagt sie: "Das war hart für mich. Damals hab ich oft geweint. Aber so, daß die Kinder das nicht gesehen haben."
Jungfernstieg. Staunend sieht Edeltraud zum erstenmal die windgepeitschte Alster, auf der weiße Segelboote im Sonnenlicht tanzen. Staunend spaziert sie durch die gläsernen Konsum-Tempel der Einkaufspassagen. Staunend guckt sie in Boutiquen, in denen jedes Pullöverchen mehr kostet als das, was Edeltraud und Thomas monatlich von der Sozialhilfe bekommen. In ihrem billigen Steppmantel und den ausgetretenen Schuhen steht sie verloren inmitten der hastenden Menschenmenge.
Aber Edeltraud Jacobsen läßt sich nicht unterkriegen: sie fragt sich durch. "Die Angst zu fragen", sagt sie, "die hab ich verlernt. Wer nicht fragt, kommt nicht weiter."
Bis zum Postamt am Stephansplatz fragt sie sich durch. Dort will sie sich am Paketschalter eine Paketkarte ausfüllen lassen.
"Können Sie das nicht selbst?" fragt die Postbeamtin, nicht unfreundlich. "Nein", sagt Edeltraud schlicht und kriegt ihre Karte ohne weitere Nachfrage ausgefüllt.
Ich versuche, die Welt mit ihren Augen zu sehen. Mir kommt ein Satz von Paul Watzlawick in den Sinn: "Man kann nicht *nicht* kommunizieren". Ich merke: Ich kann nicht *nicht* lesen. Die Worte drängen mir ihren Sinn auf, ob's mich nun interessiert oder nicht. Sie führen ein Eigenleben, vermitteln ständig neue Inhalte - Inhalte, die Edeltraud verborgen bleiben oder von ihr mit fast detektivischem Spürsinn entschlüsselt werden müssen. So buchstabiert sie minutenlang an einem Wort herum, das in großen Lettern an einer Hauswand steht. Dann gibt sie auf. "Worte mit zwei A's hatten wir noch nicht", sagt sie unglücklich. Staatsoper heißt das Wort.
Etwa 300.000 bis drei Millionen erwachsene Analphabeten gibt es nach Schätzungen der UNESCO in der Bundesrepublik. Die

Dunkelziffer ist deshalb so hoch, weil die meisten Analphabeten ihre Behinderung um jeden Preis verbergen wollen. Das gelingt ihnen im allgemeinen erstaunlich gut, mit tausend kleinen Tricks und Täuschungsmanövern. Und so war es fast ein Kulturschock, als Ende der siebziger Jahre - 65 Jahre nach Einführung der allgemeinen achtjährigen Schulpflicht - in der Bundesrepublik eine Spezies Mensch entdeckt wurde, die es in unserer hochentwickelten Zivilisation gar nicht mehr geben dürfte: den Analphabeten, das unbekannte Wesen. Und natürlich machten sich sogleich Sozialwissenschaftler über dieses unerhörte bundesdeutsche Phänomen her und versuchten, eine "Typologie des Analphabeten" zu erstellen. 150 Fallstudien zu dieser Randgruppe ergaben etwa folgendes Bild:
Der "typische Analphabet" stammt häufig aus sozial schwachen, kinderreichen Familien. Meist steht er in der Mitte der Geschwisterreihung. In der Schule wird er von den Lehrern bald links liegengelassen, weil er nicht mitkommt, völlig passiv ist oder aber randaliert. Oft wird er wegen seiner Lese- und Schreibschwäche auf eine Sonderschule überwiesen, wo sich auch niemand sonderlich um ihn kümmert. Immer kommen mehrere ungünstige Faktoren zusammen: soziale Probleme in der Familie, Lernstörungen wegen nicht erkannter Hör- oder Sehfehler, Orts- oder Lehrerwechsel.
Die Folgen sind gravierend. Dauerarbeitslosigkeit oder keine

Probleme bei der Kindererziehung
Als meine Tochter Christine mit 6 Jahren eingeschult wurde, hatte ich große Probleme. Meine Tochter kam nun mit ihren Schularbeiten zu mir. Ich war sehr verunsichert, da ich ihr nicht helfen konnte.
Als Ausrede sagte ich, ich hätte keine Zeit, sie soll warten, bis der Papa kommt. Früher habe ich ihr immer aus Büchern mit Bildern vorgelesen. Die Geschichten habe ich dann erfunden. Nun bin ich sehr froh, daß ich bei der VHS Lesen und Schreiben gelernt habe. Bis jetzt hat meine Tochter nicht gemerkt, daß ich nicht lesen und schreiben konnte. Und darüber bin ich sehr froh.
Text einer Teilnehmerin aus einem Alphabetisierungskurs in Aachen. Aus: Geschichten von "Öchern". PAS/DVV 1985, S. 39

Möglichkeit der Höherqualifizierung, Apathie, Depressionen, aggressive Überreaktion, Alkohol- und Drogenmißbrauch, Selbstmordversuche, permanente Angst, Minderwertigkeitskomplexe.
"Die meisten haben die Meinung der Gesellschaft - die sind ja bekloppt - verinnerlicht", erklärt Brigitte Dunsch, Projektleiterin der Alphabetisierungs-Kurse bei der "Stiftung Berufliche Bildung". "Das wirkt sich stark aufs Lernverhalten aus. Wir müssen bei den meisten Kursteilnehmern erst mal massive Lernblockaden abbauen." In der Stifung hängt ein Plakat mit dem Gedicht eines Schülers:
"Immer so'n Maulwurf / der nicht gucken konnte / solche Gefühle hatt' ich /. Also, ich hab immer wieder gesagt: / Ich bin doch nix! / Sag ich heute manchmal noch: / Wenn ich erst gut lesen und schreiben kann / dann bin ich erst was! / Aber natürlich bin ich schon was."
Wie kann man so was wie ein "Selbstwertgefühl" entwickeln, wenn man gar nicht weiß, was das ist? Wenn die Welt des Wissens terra incognita ist? Wenn einem selbst die simpelsten Zusammenhänge schleierhaft bleiben, weil nichts da ist, was man sich lesend aneignen und einprägen könnte? "Doof", "bescheuert", "bekloppt" - das sind auch die Worte, die Edeltraud Jacobsen immer wieder auf sich anwendet. Und gleichzeitig formuliert sie damit auch ihre Angst, dies zu sein.
Wir gehen essen, in ein italienisches Selbstbedienungs-Restaurant. Italienisch essen war Edeltraud noch nie. Nur einmal griechisch mit Thomas.
Dutzende von Gerichten sind auf der großen Tafel hinter der Kasse verzeichnet - unmöglich für Edeltraud, auch nur ein Wort zu entziffern. Selbst mir schwirrt der Kopf. Stumm steht sie davor. Schließlich faßt sie sich ein Herz: "Was haben Sie denn so alles?" Das ist ungefähr so, als ob man einen Bundesbahnbeamten fragt: Na, was haben Sie denn für Fahrkarten? Die hübsche junge Italienerin hinter dem Tresen guckt verblüfft. "Alles, was hier steht", antwortet sie schließlich lächelnd.
"Ja, was denn so?" beharrt Edeltraud. "Pasta? Also: Spaghetti Napoli oder carbonara, Maccheroni, Tagliatelli verde ..." rasselt die junge Frau runter.
"Die ... Taglelli möcht' ich", tritt Edeltraut die Flucht nach vorn an.

Beim Nachtisch läßt sie sich nicht von Tiramisu oder Tartufo verwirren, sondern bestellt, was sie kennt: Obstsalat.
Ich denke: Wenn die Leute hier am Nebentisch wüßten, wen sie vor sich haben - sie würden Edeltraud Jacobsen wohl bestaunen wie ein urweltliches Tier, etwas, das längst ausgestorben ist.
Edeltraud Jacobsen hat nie gearbeitet. Was denn auch? Einmal hat sie sich ein paar Wochen in einer Kantine als Küchenhilfe verdingt und Teller gewaschen. Ein paarmal hat sie versucht, einen Job als Putzfrau zu kriegen. "Aber mich wollte keiner", sagt sie still, gewohnt, Kränkungen wie diese klaglos hinzunehmen.
Sie hat ein Leben in Abhängigkeit, Dumpfheit und Zurückgezogenheit gelebt, dessen enge Grenzen von Angst und Unwissenheit markiert wurden. Bis Thomas kam - der Mann, mit dem sie seit fast zehn Jahren zusammenlebt, vier Jahre jünger als sie, gelernter Hafenschiffer, jetzt arbeitslos. Der erste Mann, dem sie anvertrauen mochte, daß sie nicht lesen und schreiben kann, der erste Mann, der ihr Mut und Selbstvertrauen gegeben hat. Thomas, der immer wieder sagt: "Los! Du kannst das!", wenn sie mal wieder an Wortklippen kentert. Thomas, der allen Schriftkram für sie erledigt, vom Einkaufszettel bis zur Kleiderliste fürs Sozialamt, und abends mit Edeltraud, der Analphabetin, "Trivial Pursuit" spielt. Thomas, der sich in die Küche stellt und ihr einfache Gerichte vorkocht, Frikadellen, Nudeln mit Tomatensoße, Eintopf - "mir ist beim Kochen immer alles mißlungen, weil ich ja kein Rezept lesen kann", sagt Edeltraud beschämt.
Wenn es einen Thomas schon früher gegeben hätte - vielleicht wäre ihr Leben ganz anders verlaufen. Ein Leben, das von vornherein chancenlos war.
Edeltraud Jacobsen, Älteste von vier Geschwistern, hat ihre Eltern kaum gekannt. Der Vater verließ die Familie, als die Kinder noch klein waren, die Mutter hatte weder Zeit noch Lust, sich um sie zu kümmern, und schob die vier zu den Großeltern ab. In der Schule resignierten die Lehrer schnell: Nach der ersten Klasse wurde die kleine Edeltraud, die nie im Diktat mitkam, auf eine Sonderschule geschickt. Dort lernte sie ein wenig lesen und schreiben. Bis zu dem Tag, als der Unfall passierte.
"Ich muß so zehn gewesen sein", erzählt Edeltraud und vergißt vor Aufregung ganz, ihren Obstsalat zu essen, "ich war auf dem

Weg zur Schule. In der U-Bahn wollte ich die Tür aufmachen und aussteigen. Da wollte einer ganz schnell raus und hat mich geschubst. Da bin ich auf den Kopf gefallen und hab geblutet. Irgendwelche Leute haben meine Oma angerufen und haben gesagt, sie bringen mich nach Hause. Das hat mir aber ein bißchen zu lange gedauert. Ich hab versucht, allein zu gehen, und bin noch mal die Treppe runtergerutscht. Da war ich dann bewußtlos. Und von da an war alles weg: Schreiben, Lesen und das Rechnen. Ich hab zwar immer wieder versucht, die Buchstaben rauszukriegen, aber da kam kein Sinn rein."
Von da an läuft Edeltraud in der Sonderschule "irgendwie so mit". Mit fünfzehn verläßt sie die Schule, im vierten Monat schwanger ("Mir hat ja keiner gesagt, daß es so was wie Verhütungsmittel gibt"), kriegt mit zwanzig das zweite Kind, wieder von einem anderen Mann, trennt sich kurz nach der Geburt des Babys von ihm. Die beiden Jungs wachsen dort auf, wo auch Edeltraud immer noch wie ein unmündiges Kind lebt: bei der Oma. Auch die Ehe mit einem jungen Kaufmann ist nicht von Dauer: Nach noch nicht mal einem Jahr reicht Edeltraud Jacobsen die Scheidung ein, weil sie Thomas kennengelernt hat - den Mann, der ihr den Mut gegeben hat, noch mal von vorn anzufangen.
Die U-Bahnfahrt zurück nach Stellingen verläuft reibungslos: Edeltraud fragt und findet sich zurecht. Ob ihr der Ausflug in die Stadt gefallen habe, will ich wissen.
"O ja", sagt sie, und ihre Augen leuchten. "Aber ganz allein", fügt sie zaghaft hinzu, "hätte ich mir das wohl nicht zugetraut." Und dann, hoffnungsvoll: "Noch nicht!"
Auf dem Nachhauseweg kommen wir an einer öffentlichen Bücherhalle vorbei. Im Fenster hängt ein Plakat: "Lesen beflügelt". Ich lese Edeltraud den Satz vor und frage, was sie sich darunter vorstellt.
"Beflügelt?" sagt sie unsicher. "Na, daß man Flügel hat. Daß man irgendwo hingetragen wird, ne?" Können Bücher einen denn irgendwo hintragen?
"Klar", sagt sie. "Wenn da spannende Geschichten drinstehen. Denn vergißt man alles um sich herum. Den ganzen Alltagskram. Das muß schön sein."

Günter Hofbauer

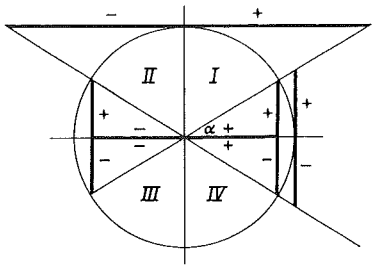
Schulversagen

Für gewöhnlich wird unter Schulversagen SchülerInnenversagen verstanden. Dieser Beschränktheit nicht folgen könnend, summiere ich unter Schulversagen - vereinfacht - drei Momente: Schulversagen als Versagen der Institution Schule, als Versagen des pädagogischen Handelns von LehrerInnen und als Versagen von SchülerInnen in bezug auf Lernleistungen und/oder Verhalten.
Weder die Schule noch LehrerInnen bekommen Zeugnisse und müssen bei negativem Abschluß wiederholen - Kindern mutet man das zu. Schulversagen wird durch das Notengeben bei SchülerInnen sichtbar und dadurch oft nur auf diese eingeengt. Für SchülerInnen gelten Normen. Wenn Mindestanforderungen (Lehrplan interpretiert von LehrerInnen) in einem Gegenstand nicht erfüllt werden (können), ist die Beurteilung negativ. Die Humanität von LehrerInnen, das Engagement, die Sensibilität, der Versuch von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, der Versuch ein motivierendes Lern- und Arbeitsklima herzustellen, die soziale Kompetenz, ... bleiben oft nahezu Privatsache. Schule als helfende Institution, die auf Defizite und Bedürfnisse reagiert und die in Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen schulstandortbezogene Konzepte realisiert, bleibt in der österreichischen Regelschulwirklichkeit hinter der Wirklichkeit.
Schulversagen auf seiten der Gesellschaft und Politik, wenn die Institution Schule ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht wird?
Dieser Ansatz zeigt die Relativität: entweder werden Normen durch die Institution Schule vorgegeben - wie Lehrplan, Schultypen, Jahrgangsklassen, Leistungsgruppen, Zeugnisse, ... -, dann liegt das Versagen auf seiten des Kindes, das den Anforderungen nicht entsprechen kann, oder die SchülerInnen sind die "Norm", dann liegt das Versagen auf seiten der Schule, wenn sie der jeweiligen Individualität nicht entsprechen kann - das heißt, so auf sie eingehen, daß eine Förderung und damit ein ausreichender Fortschritt erreicht wird. Entweder werden SchülerInnen einem

Raster zugeordnet und fallen eben durch, wenn sie nicht hineinpassen, oder Kinder sind das Maß und die Institution Schule versucht in größtmöglicher Flexibilität auf sie einzugehen.
Dazu ein Beispiel. Ich habe im letzten Schuljahr Kinder in einer ersten Klasse Hauptschule in Mathematik in der dritten Leistungsgruppe unterrichtet. Zwei Kinder konnten den Inhalten oft nicht folgen, wobei große Mängel bereits in den Grundrechnungsarten bei einstelligen Zahlen zu sehen waren. Schon ab Dezember war es fast sicher, daß eines der beiden Kinder in Mathematik nicht positiv abschließen wird. Gegen März zeichnete sich für das zweite Kind dasselbe ab. Am Jahresende hatten beide einen negativen Abschluß und bei der Wiederholungsprüfung war das Ergebnis dasselbe. Grob gerechnet heißt das, daß ca. 170 Unterrichtsstunden und ca. 30 Förderstunden ohne den gewünschten Erfolg blieben. Ob die Wiederholung der Klasse für die Mathematikleistungen eine wesentliche Verbesserung bringen wird, ist schwer vorauszusagen. Ich gehe hier nicht weiter auf die inhaltlichen Probleme und auf die methodischen Bemühungen und Fördermaßnahmen ein, sondern möchte einen Ausweg zeigen. Für diese beiden Schüler war das Fortschreiten im Lehrstoff und das Schreiben von Schularbeiten inadäquat. Verfestigt konnte meist nur das Gefühl des Versagens werden, das Gefühl, daß die anderen in der Gruppe schneller und besser sind. Zweifellos hätten beide Kinder mehr lernen können, wenn sie weniger hätten lernen müssen. Dem individuellen Lernvermögen hätte es entsprochen, weit weniger Teilgebiete zu lernen und sich für einfache und für sie derzeit erlernbare Gebiete entsprechend Zeit zu nehmen. Am Ende des Schuljahres wären die Lernfortschritte in einem Lernzielkatalog ausweisbar. Ein Wiederholen einer Klasse wäre so von einer Notenautomatik abgekoppelt. Denn welchen Sinn ergibt es, wenn ein 14-jähriger aufgrund seiner Lernleistungen in einer Jahrgangsklasse mit 11-jährigen sitzt? Konkret wäre durch eine Individualisierung des Unterrichts, die eine Aussonderung aus der Klasse (bzw. Leistungsgruppe) vermeiden würde, ein dem jeweiligen Lernvermögen entsprechender Unterricht möglich - zweifellos würde ein teamteaching diese Arbeit erleichtern. Aber sinnlos wäre es, diesen Schülern im nächsten Jahr den (durchaus meist individualisierten) "Normalunterricht" mit den

für die Schulstufe entsprechenden Inhalten, Schularbeiten, ... zuzumuten. Nur ein jeweils individuelles Lernprogramm, also ein Abkoppeln vom Lehrplan, wäre sinnvoll. Damit wäre eine Integration von lernschwachen Kindern erreicht - eine Zusammenarbeit mit IntegrationslehrerInnen müßte erfolgen. Im Hinblick auf den Schulabschluß und die damit verbundenen Berechtigungen müßte noch eine Lösung angestrebt werden.
Derzeit ist es deprimierend mitanzusehen, wie lernschwache oder auch verhaltensschwierige Kinder in einem unflexiblen Schulsystem zu Outsidern werden. Eine völlige Umorientierung wäre notwendig; den Handelnden, also LehrerInnen sollten Entscheidungskompetenzen überantwortet werden. Dadurch könnte sowohl auf Lernschwierigkeiten als auch auf Verhaltensschwierigkeiten adäquater reagiert werden. Neben Möglichkeiten für lernschwache Kinder, wie oben ausgeführt, sehe ich vor allem in der Zusammenarbeit mit SozialarbeiterInnen, PsychologInnen u.a. bei verhaltensauffälligen Kindern große Chancen. Begleitend müßte natürlich auch die Lehrerfortbildung auf dieses neue Selbstverständnis vorbereiten und weiterbilden. Die Kompetenzen zu den Handelnden bedeutet aber nicht einsame Einzelentscheidungen zu treffen, denen die Kinder entsprechen müßten. Die Entscheidungsfindung soll in Lehrerteams unter Einbeziehung von Eltern und anderen Experten stattfinden.
Ein zweites Beispiel möchte ich zum Komplex verhaltensschwierige Kinder anführen. Auch hier sehe ich, abgelesen an den Maßnahmen (wie: Gespräche mit den betreffenden Kindern, Gespräche mit den Eltern, Vorladung der Eltern, Einbeziehen von SchulpsychologInnen, Klassenversetzung, Einweisung in ein Erziehungsheim, ...), einen engen und oft hilflosen Handlungsspielraum der Institution Schule und darin für die handelnden LehrerInnen. Störungen sind oft Störungen der "Unterrichtsproduktivität", das Fließband des Normalunterrichts, des Vermittelns von Lehrinhalten muß zu oft angehalten werden. An die Ursache der Störungen ist kaum heranzukommen. Ein bereits großes Problem ist die fortlaufende Zeit: bis Eltern in die Schule kommen, bis eine Klassenkonferenz einberufen werden kann und bis man sich auf Maßnahmen einigt, bis ein Schulpsychologe an die Schule kommt (BeratungslehrerInnen gibt es derzeit bei uns

noch nicht), bis Gespräche mit der Sozialarbeiterin aufgenommen werden, ... Sichtbar wird daran, daß die Institution Schule, durch ihre Struktur, diesem Aufgabenbereich schwer gerecht werden kann. Ist es Schulversagen der Institution Schule, wenn durch Schultypenkonkurrenz in bestimmten Regionen, Hauptschulen zu Restschulen mit oft enormen sozialen Problemen werden? Ist es Schulversagen der Institution Schule, wenn sie ihrer helfenden Funktion nicht gerecht werden kann? Zweifellos werden durch Strukturen Situationen geschaffen: das Problem der 3. Leistungsgruppe, das Problem der Klassenvorstandsarbeit in Hauptschulen, die Häufung von verhaltensschwierigen Kindern in den Resthauptschulen der Städte, die Zeitvorgabe durch die Stundentafel, der Passus der schulfremden Personen, die hierarchische Organisation und vieles mehr. Die Schwerfälligkeit einer bürokratisch dominierten Schule zeigt sich besonders im Grenzbereich, dort, wo Handlungen gesetzt werden müßten - bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.
Zum Schluß möchte ich Schulversagen nocheinmal relativieren. Ich vertrete nicht die Auffassung, daß es eine optimale Institution Schule geben kann, noch optimale LehrerInnen, noch SchülerInnen, die nur mit Erfolg die Schule besuchen. Jedoch bleibt die Kritik leer, solange keine Möglichkeit der Veränderung gegeben ist, solange schulstandortbezogene Schulentwicklung, die Rahmenbedingungen verpflichtet ist, nur am Papier existiert. Die Kritik als Regulativ und Mittel zur Verbesserung soll zu einer humanen Schule führen, einer Schule, in der Schulversagen zum Überdenken und zur Korrektur von Fehlentwicklungen führen soll.



Aus: Brunner-Gleissner-Kunesch, Mathematik für Handelsakademien, II. Teil

Aslihan Karabiber

Alphabetisierung türkischer Frauen in ihrer Muttersprache

Allgemeine Problematik

Die Anzahl der Analphabeten unter den Arbeitsmigranten in Österreich war bei den Frauen immer höher als bei den Männern (siehe IFES-Studie 1972/73). Ursprünglich stellte das Anwerbeverfahren eine Auswahl dar, die Analphabeten überwiegend von der Anwerbung ausschloß.
Seit dem Anwerbestopp (1976) hat sich die Situation geändert. Durch den Zuzug des Ehepartners, besonders des weiblichen Ehepartners aus ländlichen Gebieten der Herkunftsländer, ist der Anteil der Analphabeten unter den Arbeitsmigranten erheblich gestiegen (IHS-Studie, MBS), wahrscheinlich beträgt er über 10%. Die in dieser Schätzung berücksichtigten Analphabeten sind aber nur diejenigen, die *nie* eine Schule besucht haben. Nicht einbezogen sind diejenigen, die Lesen und Schreiben gelernt haben, diese Fähigkeiten jedoch wieder verloren haben.
Nach der Definition der UNESCO sind alle diese Frauen vom "funktionalen Analphabetismus" betroffen, d.h. daß ihre Schreib- und Lesefähigkeiten den "Mindestanforderungen der Gesellschaft" nicht genügen.
Aufgrund der Tatsache, daß 80% dieser Frauen in ländlichen Gegenden aufgewachsen sind und einerseits die komplizierten strukturellen Systeme der Industriegesellschaft kaum kennen, andererseits die Sprache des "Gast"landes nicht beherrschen, ist der Unterschied zum primären Analphabetismus kaum relevant.
In einigen Initiativen wird überwiegend an der Alphabetisierung in der Muttersprache gearbeitet. Für die Alphabetisierung in der Muttersprache spricht, daß die Vermittlung des Lesens und Schreibens an eine sichere mündliche Sprachbeherrschung anknüpfen kann und daß die kulturelle Identität der Lernenden damit ernstgenommen wird.
An Alphabetisierungskurse schließen sich meist Deutschkurse

an, damit die neu erlernte Lese- und Schreibfähigkeit nicht wieder vergessen wird, sodaß wiederum die Gefahr besteht, in den funktionalen Analphabetismus zurückzufallen.
Die Probleme der Analphabetinnen - Ausgeschlossensein von Informationen, Orientierungsprobleme in der Stadt, bei Behörden, in Krankenhäusern (z.B. Probleme der Interessenwahrnehmung), Diskriminierung, sowie der Verlust der Sozialisationsfunktion als Erzieherin ihrer Kinder, die in den österreichischen Schulen sozialisiert werden, weitaus größere Abhängigkeit von ihren Ehemännern bzw. Kindern (als Dolmetscher) als sie es von den Heimatländern gewohnt sind, die saisonalen Schwankungen im Berufsleben, ihre agrarischen Kulturwerte und Sozialisationsbedingungen, und so fort - beeinflussen die Gestaltung und erfolgreiche Durchführung der Kursveranstaltungen. Ohne Berücksichtigung der sozio-kulturellen Hintergründe der Kursteilnehmerinnen kann kaum ein Kurs erfolgreich durchgeführt werden.

Kursziel

Das Kursziel ist das selbständige Lesen- und Schreiben-Können der Teilnehmerinnen. Dies bedeutet
- das korrekte Schreiben des Gehörten
- das richtige und flüssige Lesen (auch des eigenen Geschriebenen), das Verstehen des Gelesenen.

Am Ende des Kurses sollen die Frauen in der Lage sein
- Zeitungen, Zeitschriften, Kurzgeschichten etc. zu lesen,
- Briefe, Kurztexte zu einem bestimmten Thema zu schreiben
- Vorschriften, Formulare, Anträge, Merkblätter zu verstehen, (soweit diese in ihrer Sprache vorliegen)
- Formulare auszufüllen
- Anträge, Ansuchen selbst zu formulieren.

Dies entspricht auch den Zielen der Teilnehmerinnen. Ihre Motivation zum Erlernen des Lesens und Schreibens ist in der Überwindung der Defizite im Alltag begründet. Sie wollen den unmittelbaren Briefkontakt zur Heimat pflegen, Zeitungen, Zeitschriften in ihrer Muttersprache lesen, einen Deutschkurs besuchen etc. Hier liegt ein weitgehender Unabhängigkeitswunsch von Fami-

lienangehörigen bzw. Bekannten vor, weil die Frauen in ihrer Lebensgestaltung sehr auf andere Personen angewiesen sind, und dies als ein "zur Last fallen" empfinden.

Teilnehmerinnen

Primäre und sekundäre Analphabetinnen bilden die Zielgruppe. Die Gruppenzusammensetzung in den Kursen hat folgendes Bild:
- Frauen, die nie lesen und schreiben gelernt haben,
- Frauen, die teilweise lesen und schreiben können: sie haben dies entweder selbst gelernt oder 1-2 Jahre die Volksschule besucht und abgebrochen,
- Frauen, die schon lesen und schreiben können und diese Fähigkeit erweitern wollen (z.B. selbständig Bericht oder Aufsatz schreiben).

Die sich daraus ergebenden Niveauunterschiede müssen wir in Kauf nehmen, wenn wir alle Frauen, die darum ansuchen, eine Teilnahme an einem Kurs ermöglichen wollen.

Erfolg

Zu Beginn ist festzuhalten, daß das angestrebte Ziel in der derzeitigen Form der Kurskonzepte (2 x 2 Stunden/Woche; 40 Wochen) in einem Kursjahr nicht zu erreichen ist. Die Frauen besuchen den Kurs in der Regel 3-4 Semester lang. Erst dann kann man von einem Abschluß sprechen. Folgende Tendenzen wurden nach einem sogenannten Kursabschluß in verschiedenen Kursen beobachtet:
- Teilnahme an weiterführenden Bildungsmaßnahmen, insbesondere Deutschkursen,
- Arbeitssuche bzw. Arbeitsaufnahme, was möglicherweise auf ein verstärktes Selbstbewußtsein zurückzuführen ist,
- Externistenprüfung zum Volksschuldiplom in der türkischen Botschaft in Wien (Abschluß mit "sehr gut" einer Teilnehmerin). Diese Möglichkeit stößt unter den Kursteilnehmerinnen auf große Begeisterung und fördert auch die Motivation zur Teilnahme.

Methoden

Es gibt 3 verschiedene Vorgangsweisen.
1. Synthetische-Silben-Methode (vom Buchstaben zum Wort)
2. Analytische Methode (vom Wort oder Satz zum Buchstaben)
3. Alphabetisierungsmethode von Paolo Freire

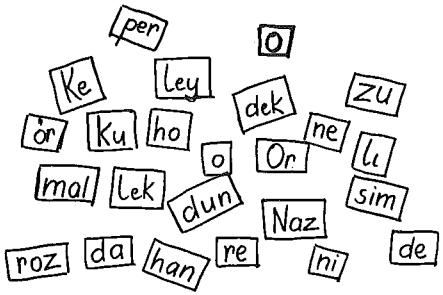
Ich gebe eine ausführliche Darstellung der Silbenmethode, die ich jahrelang selber durchgeführt habe.

Silbenmethode

In der Türkei wurde für die Alphabetisierung in den Volksschulen und in der Erwachsenenbildung die Ganzheitsmethode verwendet. Aber nach meiner Erfahrung mit der Ganzheitsmethode, die ich in einem Alphabetisierungskurs für türkische Frauen in Österreich erprobte, begann ich die Silbenmethode zu praktizieren. Bei der Ganzheitsmethode geht es um die globale Wahrnehmung des Satzes. Den Frauen bereitete es weniger Mühe die einzelnen Buchstaben zu erlernen, da sie durch ihre schulpflichtigen Kinder Hilfestellungen bekamen. Da aber die Frauen nur die einzelnen Buchstaben kennen, können sie den ganzen Satz nicht erfassen. Und sie beginnen den Satz in einzelne Buchstaben zu zerlegen.
Z.B. (Ali gel.) zuerst kommt A dann el, als letztes i-Aeli - Ali. So wird das Lesen stockend und schwerverständlich. Seit 2 Jahren verwende ich die Silbenmethode und bin der Meinung, daß diese Methode mehr bringt. In den letzten Jahren wurde darüber diskutiert, ob die Ganzheitsmethode besser als die Silbenmethode bei der Alphabetisierung in türkischer Sprache anwendbar ist. Manche Fachleute sind Verfechter der Silbenmethode.
1. Beim ersten Schritt der Alphabetisierung fängt frau mit Strichübungen, die zur Erweiterung der kleinen automatischen Handbewegungen dienen, an.
Mit diesen Übungen wird beabsichtigt, daß die Frauen mit den Schreibbewegungen mit der Zeit besser umgehen können.
2. Dann werden die kleinen und großen Buchstaben, ohne auf die Benennung der Buchstaben zu bestehen, geübt.
Z.B. A a, B b, C c, D d, ...
Die Frauen sollen in dieser Phase nur Schreiben lernen.

3. Die 8 Vokale werden als Laut und Form, durch Schreiben ins Heft und an die Tafel sowie durch lautes Sprechen geübt und mehrere Male wiederholt.
Z.B. a e i i o ö u ü
4. Den Frauen werden Bilder gezeigt, sie benennen die Abbildungen.
Die somit vermittelten Wörter sind anfänglich einfach und beginnen mit einem Vokal.
Z.B. ana, at, ev, ekmek, isik, irmak, oda, odun, örgü, önlük, ...
5. Danach werden die Konsonanten vermittelt. Jeder Konsonant wird mit einem Vokal zusammengelesen.
Z.B. ba-be-bi-bi-bo-bö-bu-bü
Jede Frau bekommt eine Silbentabelle, die Silben werden immer wieder wiederholt, geübt, solange bis die Frauen gut lesen und schreiben können.
6. Dann werden Tabellen, die zweisilbige, sinnvolle Wörter systematisch darstellen, ausgeteilt.
Z.B. baba, baca, baci, bale, balo, bana, bazi, bela, beni, ...
Zu jedem Buchstaben des Alphabets werden mehrere Wörter vermittelt. Durch Lese- und Schreibübungen werden die zweisilbigen Wörter geübt und die Frauen werden angehalten, eigenständige neue Wörter zu finden.
7. Bei diesem Schritt wird zu jedem Vokal ein Konsonant gesetzt, sodaß sich Silben ergeben. Und die Silben, die eine Bedeutung haben, werden in Tabellen zusammengefaßt, gelesen, wiederholt.
Z.B. ac, ad, ah, ak, al, as, ay, at, az.
8. Dann wird zu den Silben z.B. ba be bi bi bo bö bu bü ein weiterer Konsonant gefügt, sodaß sich sinnvolle einsilbige Wörter mit 3 Buchstaben ergeben.
Z.B. bag, bak, bal, ban, bas, bas, bar, bay, bat, bel, ben, bes, ...
Diese Übung wird wieder mit allen Konsonanten gemacht, also geschrieben, gelesen und gesungen.
9. Wörter mit vier Buchstaben, die in der türkischen Sprache selten vorkommen, werden vermittelt.
Bei allen Schritten wird darauf geachtet, daß die Frauen die Wörter auch gut aussprechen und deren verschiedenen Bedeutungen werden erklärt.
10. Mit Hilfe der Silben, bestehend aus 2, 3, 4 Buchstaben werden

neue Wörter mit 3, 4, 5 Silben zusammengesetzt.
Z.B. ba, da, na—badana, merdiven, karinca, tabanca, ...
11. Die Frauen üben die neuen Wörter mit Hilfe von Lückenwörtern, die sie ergänzen sollen.
12. Mit einfachen Wörtern werden einfache Sätze gebildet.
Z.B. Baba bana top al. Ayse yazi yaz ...
Die Sätze werden in Form von Lückensätzen wiederholt.
13. Die Frauen lesen kurze und einfache Geschichten und schreiben sie ab. Sie schreiben auch Alltagsgeschichten aus ihrem eigenen Leben. Mit Diktaten wird auch gearbeitet.
14. Bei Schreibübungen wird auch die türkische Rechtschreibung gelehrt.
15. Die Frauen schreiben kurze Aufsätze, lesen Zeitungsartikel, formulieren einen Brief, einen Antrag, füllen ein Formular aus.
16. Komplizierte Texte aus dem Alltag, Arbeitsleben, Wohnung, Gesundheit, Freizeit, etc. werden geschrieben und erzählt.
17. Die Zahlen und einfache Rechenübungen werden beigebracht.
Das Wichtigste, das alle diese Schritte begleiten muß, ist die *Motivation*, wirklich Schreiben und Lesen zu wollen.
Die Frauen haben während des ganzen Kurses mit Nachbarn, Kindern und Ehemännern, die sie auslachen, die den Sinn eines Alphabetisierungskurses nicht sehen, zu kämpfen.
Die Freude am Kurs, das Vertrauen zur Kursleiterin und das Erfolgserlebnis sind die Voraussetzungen für das regelmäßige Kommen der Kursteilnehmerinnen. Durch die Silbenmethode machen die Frauen bald große Fortschritte und sie hebt daher ihre Motivation.



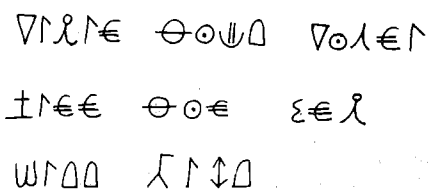
Entnommen aus: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Materialdienst Alphabet, Ausgabe 2, Mainz, März 1987.

Können Sie lesen?

Eine Initiative für Grundbildung an der Volkshochschule Wien-Floridsdorf

Für 100.000 bis 300.000 erwachsene Österreicher/innen reicht die Lese- und Schreibfähigkeit in ihrer Muttersprache nicht für die praktische Anwendung aus.
Sie haben diese Fähigkeit trotz abgeschlossener Pflichtschulbildung entweder nie ausreichend erworben oder auch wieder verlernt, weil sie sie bisher nicht oft benötigt haben.
Durch die rapiden Veränderungen unserer Lebens- und Arbeitswelt in Richtung Informationsgesellschaft sehen sich immer mehr Menschen vor immer höhere schriftsprachliche Anforderungen gestellt. Selbst die Einstellungsverfahren für manuelle Arbeiten erfolgen zunehmend über schriftliche Eignungstests. Die Lese- und Schreibkompetenz wird in Zukunft mehr denn je ein entscheidender Faktor der Lebensbewältigung sein.
Die Volkshochschule Floridsdorf startete mit November 1990 eine Initiative zur Beratung und Einstiegshilfe für Menschen, die diese Kompetenzen nicht (mehr) in ausreichendem Maße besitzen.
Eine Kursmaßnahme, in deren Zentrum die Vermittlung dieser Grundtechniken wie Lesen und Schreiben und bei Bedarf Rechnen steht, ist in Planung und und soll im Februar 1991 starten.

Kostenlose Bildungsberatung in der Volkshochschule Floridsdorf
Jeden Mittwoch von 14.00 - 19.00 Uhr
Jeden Donnerstag von 9.00 - 14.00 Uhr
Telefonische Voranmeldung und Information unter der Nummer 0222/38 32 36/Kl. 21, Antje Doberer-Bey



Günther Kotrba

Basiskurs Lesen und Schreiben

Kursbeschreibung

Die Volkshochschule Salzburg hat im Frühjahrsprogramm 1990 das erste Mal einen "Basiskurs Lesen und Schreiben" in ihr Programm aufgenommen.
Der Kurs war auf ein Semester konzipiert mit jeweils zwei Unterrichtseinheiten an einem Abend pro Woche. Die Teilnehmerzahl war auf 10 begrenzt.
Da die zu erwartende Klientel - funktionale Analphabeten - aus finanzschwachen Kreisen stammte, wurde die Kursgebühr nicht kostendeckend kalkuliert, sondern auf lediglich öS 250,— festgesetzt.
In das Herbstprogramm 1990 wurden sowohl ein Anschlußkurs "Basiskurs Lesen und Schreiben, 2. Semester" für die Teilnehmer des ersten Semesters wie auch ein neuer "Anfängerkurs" aufgenommen.

Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit für diesen Kurs geschah auf mehreren Ebenen, nämlich durch
- die Ausschreibung im Programm der Salzburger Volkshochschule für das Frühjahrssemester 90;
- Pressemitteilung. Auf die erste Pressemitteilung der Salzburger Volkshochschule hin wurde auf das Alphabetisierungsangebot der VHS im Rundfunk hingewiesen (Ö Regional "Welle Salzburg"); der Kurier veröffentlichte einen Artikel über das Thema;
- persönliches Ansprechen bzw. Anschreiben von Vereinen und Behörden, bei denen zu vermuten ist, daß Verbindungen zu der Zielgruppe bestehen.

Besonders wichtig bei einer Zielgruppe, die nicht oder kaum lesen und schreiben kann, ist der Multiplikatoreneffekt durch Verwandte oder Freunde der Angesprochenen. Wir haben darum

stets bei unseren Ausschreibungen ersucht, mögliche Interessenten auf unser Angebot hinzuweisen.

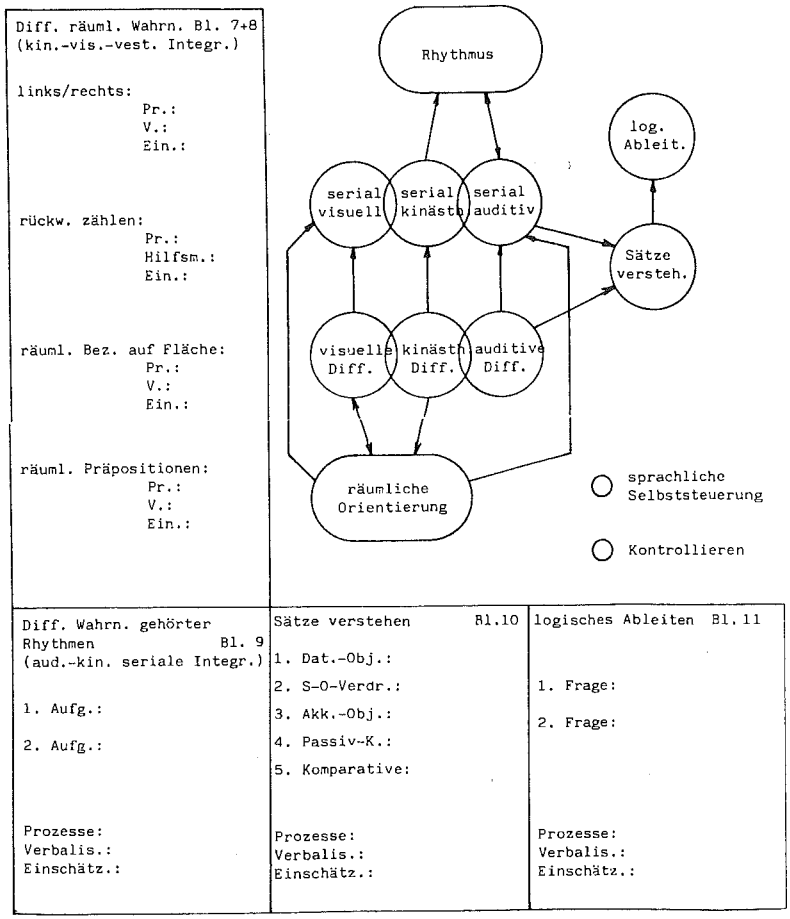
Teilnehmer

7 Teilnehmer haben sich in den Basiskurs vom Frühjahrssemester 90 eingeschrieben. 6 davon waren Ausländer (2 aus Jugoslawien, 2 aus Persien, 2 aus Kenia). Dies stellte insofern eine Überraschung dar, als bei der Konzeption des Kurses primär an die Zielgruppe der Österreicher gedacht war. Die Teilnehmer hatten große Defizite, die schon bei der Schreibung der Einzelbuchstaben begannen.
Unabdingbare Teilnahmevoraussetzung war bei diesem Kurs aber, daß der Teilnehmer sich mündlich soweit verständigen konnte, daß er in der Lage war, sich am Kurs zu beteiligen.
In dem Basiskurs Herbst 90, 1. Semester, sind derzeit 5 Teilnehmer eingeschrieben. Die Relation Muttersprachler/Nichtmuttersprachler ist mit 4 Österreichern und einem Ägypter umgekehrt im Vergleich zum vorangegangenen Kurs.

Resümee

5 der 7 Teilnehmer besuchten den Frühjahrskurs bis zum Ende. Es liegt auf der Hand, daß diese Teilnehmer in einem Semester nicht zu "vollkommenen Alphabeten" ausgebildet werden konnten. Bedingt dadurch jedoch, daß einige Ausländer zumindest zeitweise in ihre Heimat zurückgekehrt sind, kommt vermutlich der Aufbaukurs im Herbst nicht zustande. Im übrigen wird voraussichtlich in Zukunft auch ein Großteil der Sommerpause durch Kurse abgedeckt werden, da eine zu lange Pause sich negativ auf Lernerfolg wie Motivation auswirkt.
Mit bisher 12 Teilnehmern, verteilt auf zwei Semester, sind noch keine großen Teilnehmerzahlen zu verzeichnen. Doch war das auch nicht zu erwarten, wenn man bedenkt, daß es an deutschen Volkshochschulen in diesem Bereich oft Jahre gedauert hat vom ersten Angebot bis zur tatsächlichen Durchführung von Kursen.
Was die oben geschilderte Öffentlichkeitsarbeit angeht, so ist zu vermerken, daß die entsprechende Resonanz auf breitgestreute

Lancierungen, wie etwa durch ORF und Zeitungen, bisher eher gering war. Beides brachte bisher eher Anfragen in Richtung auf Lehrgänge, in denen etwa Schriftverkehr mit Behörden oder Formulierungen von Stellenbewerbungen behandelt werden.
Als kurzfristig zielführender erwies sich die Zusammenarbeit mit Vereinen wie VeBBas (Verein zur Betreuung und Beratung von Ausländern) oder dem Frauentreffpunkt.



Entnommen aus: Gertrud Kamper, Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung, Berlin 1987.

Elisabeth Brugger

Alphabetisierungsprogramme in Europa

Theoretische Analyse und praktische Anregungen

Das Europäische Zentrum für Erwachsenenbildung (CEDE) in Frascati führte 1987 mit Interviews und Fragebögen eine qualitative Analyse von Alphabetisierungsprogrammen in Italien, Belgien, BRD, Österreich, Frankreich und Spanien durch.[1]

Folgende Projekte wurden für die Studie ausgewählt:

Ort	Durchführende Einrichtung	Projekttitel
Mailand	Unterrichtsministerium	Alphabetisierung und Modell "150 Stunden"
Mailand	Unterrichtsministerium/ Gemeinde von Mailand	Alphabetisierung und Förderung von Immigranten
Alessandria	Unterrichtsministerium	Alphabetisierung
Bologna	Gemeinde Bologna	Alphabetisierung
Bologna	Gemeinde Bologna	Alphabetisierung von Immigranten
Charleroi	FUNOC	Alphabetisierung von Immigranten und Arbeitslosen
Lille	CUEEP	Alphabetisierung von Immigranten
Albacete	Universidad Popular	Alphabetisierung
Wien	VHS Ottakring	Alphabetisierung türkischer Frauen[2]
Wiesbaden	FHS	Berufsausbildung für junge italienische Immigranten

Die ausgewählten Projekte zeichneten sich aus durch:
- die spezifische Zielsetzung der Alphabetisierung und
- eine bildungsmäßige Kontinuität, die sie von Einzelmaßnahmen unterschied.

In sechs Fällen handelte es sich um Projekte, die Alphabetisierung

für Ausländer/innen zum Ziel hatten, die anderen richteten sich an inländische Jugendliche und Erwachsene, denen die Grundkenntnisse in Lesen und Schreiben fehlten.

Ein gemeinsames Ergebnis zeigen alle ausgewerteten Interviews: für erwachsene Analphabeten, Semi-Analphabeten oder Sekundäranalphabeten in der eigenen Muttersprache oder in der zweiten Sprache bedeutet der Eintritt in die Alphabetisierung ein einschneidendes Erlebnis, eine Entscheidung, die mit vielen Entbehrungen, Leiden und Chancen verbunden ist, die viel mehr bedeutet als die bloße Aufnahme von Basisqualifikationen, da sie in der Regel verbunden ist mit dem Austritt aus einer sozialen und kulturellen Isolierung und mit dem Versuch, das gelebte oder gefürchtete Randdasein zu verlassen.

Das sind die realen Fragen und Erwartungen der Personen, die alphabetisiert werden möchten, auch wenn in der Praxis die Instrumente des Lesens und Schreibens meist überbewertet werden. Und mit diesen Fragen wird die Alphabetisierung mehr als andere Programme zu einer Herausforderung an die Erwachsenenbildung.

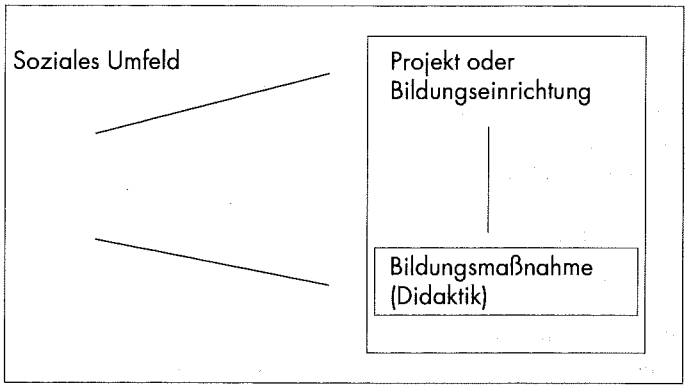
Als Hauptziele nennen die untersuchten Projekte die Überwindung der Abhängigkeit, das Ausbrechen aus der Isolation und dem Individualismus sowie die Erfahrung des gemeinsamen Handelns.

Die Motivation der erwachsenen Analphabeten zeigt sich in der Untersuchung als generell labil, abhängig von Ereignissen, die mit "Scheitern" verbunden sind. Sie haben große Schwierigkeiten, sich auszudrücken, weil sie häufig in einer Art Isolation leben, die den sprachlichen Ausdruck nicht fördert oder gar unmöglich macht. Sie sind individualistisch; ihre Erfahrung beginnt und endet mit ihnen selbst. Ihre Vorstellungen von Unterricht sind sehr traditionell, sie erwarten feste Regeln und Orientierungen, aber auch portioniertes Wissen, das der Unterrichtende vermitteln soll. Daher messen die meisten der untersuchten Projekte der Phase vor Projektbeginn und dem Beginn selbst eine besondere Bedeutung zu.

Bei den Alphabetisierungsprogrammen für Immigranten zeigen sich häufig Schwierigkeiten mit den Herkunftsfamilien und sozialen Gruppen der Ausländer, die den Projekten skeptisch gegen-

überstehen. Gleichzeitig fördern die Programme aber auch Änderungen in den interpersonellen Beziehungen, z.B. wenn Männer ihre Vorurteile Frauen gegenüber reduzieren und Frauen ihre Angst vor Männern überwinden.
Die Inhalte der Programme ergeben sich im allgemeinen von selbst, aus der Situation der Teilnehmer und aus dem konkreten Umfeld. In den meisten Fällen sind es die Unterrichtenden, die, ausgehend von spezifischen Problemen, Inhalte allgemeinerer Art wählen.
Sie versuchen in der Regel:
- die Passivität der Erwachsenen beim Lernen zu überwinden;
- ihnen die Angst vor dem Neuen zu nehmen;
- das Wissen, das der Einzelne hat, besonders herauszustreichen;
- einige Themen und Inhalte aus den individuellen Problemen herauszugreifen und schließlich
- einen "Transfer" herzustellen zwischen dem "Erfolg" im Klassenzimmer und dem realen Leben außerhalb.

In der Regel werden die fortschrittlichen Projekte teilnehmerorientiert geführt. Gleichzeitig mit den Bildungsmaßnahmen wird versucht, den Alltag der Teilnehmer positiv zu beeinflussen bzw. zu verändern.



Die vorwiegenden Themen sind: Gesundheit, Alltags- und Berufsleben, soziale Fragen, aber auch die berufliche Qualifizierung. In den ausgewählten Projekten steht und fällt die Qualität des

Projektes mit der Kompetenz und Professionalität der Erwachsenenbildner, die als einzige den Zugang zu der zu alphabetisierenden Personengruppe erhalten. Sie sind auch die einzigen, die die Alphabetisierungsprojekte von Beginn an betreuen und so beurteilen können. Ihre Erfahrungen sind es, die bei der vorliegenden Erhebung das größte Gewicht für die Beurteilung von Alphabetisierungsprogrammen erhalten.
In den meisten der ausgewählten Projekte ist die Alphabetisierung Teil eines größeren Weiterbildungsprojektes für Erwachsene und als solcher eingebunden in andere Bereiche, wie: Berufswelt, interessierte Behörden, ethnische Gruppen oder lokales Umfeld, in dem es gilt, auf alle Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen zu reagieren.
Allgemeine Ziele der Integration, der sozio-kulturellen Förderung und der Teilnahme treffen sich hier mit spezifischen der Sprachaufnahme bzw. der beruflichen Qualifizierung.
Abschließend kann man sagen, daß Projekte dann besonders erfolgreich sind, wenn sie nicht auf Alphabetisierung allein beschränkt sind, d.h. jene Menschen, die die größten Schwierigkeiten haben, in ein Ghetto einschließen, aus dem nur schwer ein Entkommen möglich ist.

Aktionsphasen für Alphabetisierungsprojekte

Nimmt man zusammenfassend den Verlauf der einzelnen Projekte, läßt sich feststellen, daß in der Regel folgende Aktionsschritte eine erfolgreiche Projektorganisation bestimmen:
a) Phase vor Projektbeginn
- Definition und Beschreibung der Situation und des Umfeldes (Schulsituation im allgemeinen, Informationen über Bildungsbedarf etc.);
- Auflistung aller Veranstaltungs- und Einschreibeorte;
- Herstellen von Kontakten zu Ämtern, Vereinen, Servicestellen etc. und Planung der effizientesten Kooperationsformen.

b) Aufnahme- bzw. Einschreibephase
- Herstellen eines ersten Kontaktes mit der Zielgruppe durch individuelle Gespräche sowie Zusammenkünfte in kleinen Gruppen. Das Ziel dabei ist:

* zu informieren,
* die Erwartungen kennenzulernen,
* die Motivation zu vergrößern,
* den Bildungsbedarf festzustellen,
* daraus ein Bildungsprojekt zu konkretisieren;

- Feststellen des günstigsten Kursniveaus (Feststellen der vorhandenen Kenntnisse, Einstufungstest, Kolloquien),
- Kurseinschreibung (Unterrichtszeiten, Gruppenzuweisung, Erklärung der Ziele und Inhalte).

c) Kursphase

Didaktische Leitung:

- Angebot von teilnehmerorientierten Zielen und Inhalten;
- Überwindung der Passivität bei der Aneignung von Wissen;
- Herausarbeiten der Inhalte gemeinsam mit der Gruppe;
- Unterstützung des Transferprozesses von den Lernerfahrungen im Klassenzimmer auf das Alltagsleben.

d) Kursphase und Phase nach Kursende

Bewertung:

- Planung von Zwischenüberprüfungen der Lernfortschritte bei den Kursteilnehmern und des Unterrichts durch die Kursleiter;
- Planung von Selbsteinschätzungsmöglichkeiten (Kolloquien etc.);
- Schlußbewertung des Projektes.

e) Phase nach Projektabschluß

- Vermittlung von weiterführenden Bildungsmöglichkeiten;
- Stabilisierung der Kontakte zwischen den Teilnehmern, mit neuen Kursleitern und zu weiterführenden Kursen;
- Überprüfung der Übertrittsmöglichkeiten von einem zum nächsten Kurs.

Anmerkungen

[1] Vgl.: Lichtner M., Esperienze di educazione degli adulti in Europa: una ricerca comparativa; Frascati 1988

[2] Vgl.: Brugger, E.: L'educazione degli adulti in Austria, in: Lichtner, M. a.a.O.

Aus diesem Projekt hat sich der selbständige "Verein Miteinander Lernen" entwickelt, dessen heutige Tätigkeit in einem eigenen Beitrag dokumentiert wird (siehe Seite 70).

Arbeitskreis kritischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare im Renner-Institut*

„Neuer Analphabetismus" - Ein gesellschaftliches Problem

1990 wurde von der UNO zum Jahr der Alphabetisierung erklärt. 98% der von Analphabetismus betroffenen Bevölkerung lebt in Ländern der Dritten Welt. In den Industriestaaten dringt das Problem des *Sekundäranalphabetismus* oder *Funktionalen Analphabetismus* - der in Verlust geratenen, bzw. stark reduzierten Lese- und Schreibfähigkeit trotz Schulbesuchs - erst langsam in das Bewußtsein der Öffentlichkeit.

Dabei handelt es sich um keine neue Erscheinung. Sekundäranalphabetismus war auch früher vorhanden, offenkundig wurde das Problem erst durch die Zunahme der Arbeitslosigkeit und tiefgreifende Änderungen in der Arbeitswelt. Gab es in früheren Jahrzehnten in der Gesellschaft noch "Nischen", in denen Analphabeten leben und arbeiten konnten, ohne daß ihr Handicap auffiel, so sind heute für den größten Teil der manuellen Arbeiten Schriftsprachkenntnisse unerläßlich und werden von Unternehmen bereits im Einstellungsverfahren getestet.

Ausgrenzung

Die betroffenen Menschen

* sind aus wichtigen Teilen des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens ausgeschlossen
* haben kaum Chancen am Arbeitsmarkt
* sind - trotz eines vorhandenen Potential an Kreativität und Intelligenz - in den Möglichkeiten persönlicher Entwicklung eingeschränkt.

Erhebungen über den Verbreitungsgrad des Sekundäranalphabetismus in Österreich liegen bisher (eine Untersuchung des Inter-

* Resolution an die Konferenz der Erwachsenenbildungskommission der SPÖ - Wien, 21. April 1990

nationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung wird vorbereitet) nicht vor und sind schwierig, da diese Schwächen wegen der damit verbundenen Stigmatisierung verborgen werden. Übergänge von Analphabetismus zu mangelnder Lese- und Schreibfähigkeit, die bereits zu schweren Nachteilen im sozialen Leben führt, sind fließend. Von Untersuchungen in anderen westeuropäischen Ländern ausgehend, kann für unser Land eine Zahl von maximal 300.000 erwachsenen Österreichern geschätzt werden, deren Lese- und Schreibfähigkeit für die praktische Anwendung nicht ausreicht.
Diese Gruppe von Ausgrenzung bedrohter, in großer Abhängigkeit lebender Menschen hat bisher weder Aufmerksamkeit noch eine Interessensvertretung gefunden. Waren in der Geschichte des Kapitalismus frühere Formen der Deklassierung und Ausgrenzung stets Kollektivschicksale, so geht diese neue Form von Verelendung vor allem mit der anonymen Vereinzelung der Betroffenen, die in den meisten Fällen Schreib- und Leseschwächen verbergen, einher und bringt neben materiellen auch große psychische Probleme. Sozial und familiär bedingte Benachteiligungen führen schon bei Kindern zu Traumata und Lernblockaden, die von einem Schulsystem, das die Benachteiligung der bereits Benachteiligten fördert, verstärkt werden: Konsequenz ist nur allzu oft ein lebenslang verfestigtes negatives Selbstbild.

Unsere Verantwortung

Analphabetismus ist ein gesellschaftliches Problem, Abhilfen müssen als gesellschaftliche Aufgabe anerkannt werden.
Für Sozialisten bedeutet Ankämpfen gegen Analphabetismus, Ursachen der Lernverhinderung zu beseitigen, das heißt Verhältnisse zu ändern. Eine Politik, die Budgets für Bildung und Soziales kürzt, verfestigt die bestehenden sozialen Ungleichheiten. Schreib- und Lesekurse den am Rande der Gesellschaft Stehenden und Ausgegrenzten anzubieten, ist allein zu wenig. Wir müssen über die in Österreich mangelhaft gesetzten Maßnahmen hinaus die Verantwortung wahrnehmen und am Boden dieser Realität praktische Hilfestellungen zur Bekämpfung des Sekundäranalphabetismus entwickeln, denn Lesekompetenz wird in Zukunft mehr

denn je ein entscheidender Faktor der Lebensbewältigung sein. Alphabetisierungsarbeit muß endlich auch in Österreich zu einem Praxisfeld der Erwachsenenbildung werden und darüber hinaus in ein umfassendes Konzept gesellschaftlicher Weiterbildung eingebunden sein. Grundsatz für alle bei der Bekämpfung des Sekundäranalphabetismus Engagierten soll sein, daß Hilfe zur Selbsthilfe am wirkungsvollsten zum Erfolg führen wird. Gruppen von Betroffenen müssen auch eine sozialtherapeutische Funktion (Einbeziehung der Lebensgeschichte, familiären Situation, Arbeitswelt) erfüllen können und deren Begegnungsstätten dürfen nicht an die Orte früheren "Versagens" erinnern. Die Aneignung der technischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens sollte mit der Aufarbeitung der Bedingungen ehemaligen Unvermögens einhergehen; nur so wird gewährleistet, daß die Fähigkeiten nicht oberflächlich - mit dem Risiko neuerlichen Verlernens - angeeignet, sondern in die Persönlichkeit integriert werden können.

Gemeinsames Vorgehen

Der Arbeitskreis kritischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare im Renner-Institut, in dem sozialistische, kritische und linke Volksbibliothekare aus allen österreichischen Bundesländern zusammenarbeiten, hat sich im Rahmen eines Seminars und einer Arbeitsgruppe mit dem Sekundäranalphabetismus auseinandergesetzt. Wir Bibliothekare verspüren dabei eine gewisse Hilflosigkeit, da Menschen mit fehlenden Schriftsprachkenntnissen nicht die Büchereien benützen, andererseits die Büchereien aber ein Bindeglied der Gesellschaft zur Welt des geschriebenen Wortes sind. Bei künftigen Programmen gegen den Sekundäranalphabetismus, die nur durch gemeinsames Zusammenwirken verschiedener Einrichtungen erfolgreich sein können, muß daher auch das Volksbüchereiwesen eingebunden werden.

Maßnahmen

Wir schlagen vor:
* Vorhandene Modelle (z.B. medienorientierte "Adult Literacy

Campaign" in Großbritannien oder intensive Kleingruppenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes) sollen studiert und überprüft werden, wie weit ihre Methoden österreichischen Verhältnissen gerecht werden können.

* Neben der Herstellung von Öffentlichkeit, Infrastruktur und der nötigen Bewußtseinsbildung ist eine Koordinationsstelle zu schaffen, die die Kooperation zwischen Erwachsenenbildung, Büchereien, Medien, Arbeitsämtern, berufsfortbildenden Einrichtungen und Arbeitnehmerorganisationen gewährleistet.
* Längerfristige systematische Arbeit erfordert die Beschäftigung und nötige Qualifizierung von Mitarbeitern.
* Bei der Realisierung der Vorhaben bedarf es eines sicheren Gesamtbudgets und Finanzierungskonzeptes.

Multikulturelle Aufgabe

In diesem Zusammenhang wollen wir daran erinnern, daß europäische Integrationsbestrebungen und die politischen Veränderungen in Osteuropa Wanderungsbewegungen verstärken werden: Auch Österreichs Zukunft wird multikulturell sein. Sozial- und Bildungspolitik muß Integration und darf nicht Trennung fördern. Staat und Arbeitgeber sollen Migranten die finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten zum Erlernen der Landessprache gewährleisten.

Das Engagement gegen den Sekundäranalphabetismus ist ein wichtiger Beitrag im Kampf gegen die Formierung einer Zwei Drittel-Gesellschaft.

Arbeitskreis kritischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare im Renner-Institut
c/o Heimo Gruber, Lehrlingsbücherei der Siegfried Marcus Berufsschule, Scheydgasse 40, 1210 Wien. Tel. 302532/123 (DW)

Gitta Stagl

Literaturbezogene Bildungsarbeit für Erwachsene in Alltag, Studium und Beruf

Ein Medienverbundprogramm

Ausgangspunkt dieses Programmes war das Phänomen des sekundären Analphabetismus. Nicht nur in den armen, unterentwickelt gehaltenen Ländern der 3. Welt, so internationale Statistiken, nein auch in den Kernländern der Industrialisierung und eines jahrhundertalten staatlichen Bildungswesens, nimmt die Zahl derer zu, die des Lesens und Schreibens nicht mächtig sind. Es galt in einem ersten Schritt zu klären, was der gemeinsame Nenner der "Analphabeten" sei, in einem zweiten Schritt ging es um die Feststellung der Verschiedenheit unter ihnen. Denn, und diese Auffassung stand am Anfang der Projektarbeit und wurde beibehalten, von der Analyse dieser Daten hängt die Entwicklung der Vorgangsweise ab.

Es war nicht schwer, den gemeinsamen Nenner zu finden: allemal handelt es sich um Formen gesellschaftlich produzierten Elends: Armut, Unterernährung, Obdachlosigkeit, Arbeitslosigkeit und um Formen gesellschaftlicher Ungleichheit: Ausgrenzung durch Bildungsprivilegien, Unterversorgung der Bildungseinrichtungen in bezug auf Personal und Mittel, Diskriminierung verschiedener Form. Gemeinsamkeit ergab sich auch darin, daß es sich in keinem Fall um ein Randphänomen handelt: etwa in der Art, daß bestimmte Gruppen, die wenig integriert sind, erfaßt werden, während das Zentrum unversehrt bleibt. Hinsichtlich des Ausmaßes (800 geschätzte, 900 prognostizierte Millionen Analphabeten für das Jahr 2000 weltweit), aber auch hinsichtlich der Zusammensetzung - der Großteil der erwachsenen, erwerbstätigen Bevölkerung in der 3. Welt, ein Gutteil (bis zu 20%) der jugendlichen "Inländer" unter 25 Jahren in Europa - sind es jeweils die Kernschichten, die betroffen sind. Was die Differenz betrifft, so besteht sie darin, daß der sekundäre Analphabetismus trotz Schulpflicht und trotz Schulbesuches auftritt, Kenntnisse auf diesem Gebiet werden nur marginal erworben, gehen nach Verlassen der Schule

verloren.
Der Umfang des Problems, die Blöße, die er dem Bildungswesen gab, waren Anlaß genug, etwas unternehmen zu wollen. Nach wie vor aber wußte man zuwenig über die Natur des Problems. Wenn jemand alphabetisiert ist, was weiß und kann er dann? Ist die Beherrschung der Buchstaben der Zutritt zu Lesen und Schreiben oder ist es vielmehr eine kontinuierliche Praxis von sozialer Relevanz, die Lesen und Schreiben entwickelbar macht, ihnen defacto Bedeutung für die Gestaltung von Leben gibt?
Um diese Frage zu beantworten, mußte man einen Zugang zu jenen Parametern finden, die zu der Diagnose "sekundärer Analphabet" führen. Bei diesem Versuch zeigte sich, daß einheitliche Vorstellungen nicht gegeben waren, so viele Skalen von Minimal- bis Maximalkenntnisse auch erstellt werden. Präzisierung entbehrte dieser Analphabetismus, weil man einmal von einer bestimmten Vorstellung von Kenntnissen des Individuums ausging, andererseits aber keinerlei wie immer ausgewiesene Vorstellung von dem gesellschaftlichen Platz, den die Beherrschung haben wird, hatte. So wurde das "Können" sinnentleert. Hochqualifizierte Facharbeiter hatten bei Umstellung auf technologisch avancierte Industriezweige Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung supervidierender Tätigkeiten, die mit schriftlicher Erfassung und Anleitung verbunden waren. Jugendliche, beschäftigungslose Schulabgänger waren nicht imstande, einfache Operationen in Lesen, Schreiben und Rechnen auszuführen. Das akademische Personal vermißte die Fähigkeit, schriftlich zu entwerfen und auszuarbeiten.
Allein die Breite und Vielfalt von Können auf dem Gebiet von Lesen und Schreiben, aber auch die Vielfalt der Mankos, die man im Umgang damit haben kann, die Tatsache also, daß jeder ein Analphabet "irgendwo" ist, machte es nötig, in komplexen Zusammenhängen zu denken. Das breite Spektrum der angelsächsischen Wissenschaftsdisziplinen und ein funktionsnäheres, empirisches Theoretisieren schienen hier weitaus eher Zugang zu dem Problem zu bieten als Diagnosen über das "Problem". Die pädagogischen Zwangsvorstellungen von Beherrschen einerseits, Unvermögen und Defizit andererseits, schienen untauglich, ein kulturelles Phänomen zu erfassen, das kulturprägend wirkt. Kultur

meint hier nicht eine spezifische Ausprägung, sei es die des Abendlandes, des Orients, der Hochkulturen der Inkas, Kultur meint hier den Anteil, den die Verschriftlichung für den Ablauf und den Eingriff in soziale Prozesse hat. Selbst wenn ein einzelner, ein Land, eine Nation, ein Kontinent keinen direkten Zugang zu und Umgang mit Schrift hätte, bliebe die Dominanz der verschriftlichten Umgangsformen nichts und niemandem erspart. Begreift man diese Tatsache nun als Ausdruck von Macht und Unterdrückung - Beherrschung wird über die Beherrschung der Schrift ausgeübt - oder als Bedingung der Emanzipation - Beherrschbarkeit kann Macht- und Ordnungsgefüge ändern - in jedem Fall bedarf es der historischen Analyse des sozialen und kulturellen Ortes, den Literarität als gesellschaftliche Größe einnimmt.
Die auch definitorische Abkehr vom Analphabetismus zur Literarität ist nicht Ausdruck begrifflichen Jonglierens, sie folgt der Einsicht, daß das Alphabet nicht das ausschlaggebende Moment für Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit ist, sondern daß Lesbarkeit der Welt, die Kenntnis der Semantik der Zeichen und ihrer Verknüpfungen, die Kenntnis von Literatur und die Partizipation an Literatur ist. Literatur wird hier und im weiteren nicht eng gefaßt als Belletristik oder als ausgewählter Lektürekanon; Literatur ist vielmehr das gesamte Feld der reflektierenden, forschenden und folgernden überlieferten Auseinandersetzung über das geschriebene Wort. Nicht Ethnozentrismus, jedoch Zynismus wäre es, von der Fülle dessen, was da jeweils an Intellektuellem in der Literatur vorgegeben und historisch übertragen ist, absehen zu wollen und auf Möglichkeiten rein sinnlichen Begreifens jenseits der kalten, herzlosen Schrift setzen zu wollen. Zynisch wäre es, weil es hieße, Wissen und Erkenntnis nach wie vor jenen vorzubehalten, die die Muße haben und über den Einfluß verfügen, diese für ihre Zwecke zu nutzen.
Literarität ist nicht nur mit Literatur und deren Rezeption untrennbar verbunden, mögen deren Formen noch so zahlreich sein. Sie ist vor allem nicht zu lösen von Wissen und Erkenntnis. Literarität ist epochenspezifisch, gesellschaftsspezifisch und hat viele Formen, ganz so wie das breite Feld literarischer Formen und Methoden eine Vielzahl des Literarischen hervorbringt. Die Lite-

rarität der Moderne ergänzt diese Vielzahl mit der Vielzahl möglicher Kombinationen, möglicher Verbindungen, die wieder neue Formen entstehen lassen. Ganz so schafft sie auch eine andere Nähe zwischen Formen individuellen Produzierens unter kollektiven Bedingungen der Produktion, schafft sie kollektive Formen des Rezipierens bei individueller Lektüre.

Schrift und Text sind mehr als die Aneinanderreihung übertragener Zeichen, auch dies läuft über den historischen Prozeß der Auslotung des Schriftlichen in seinen Beziehungen zum Mündlichen, Flüchtigen, Lautlichen und zum Gedachten. Auch ist die Anwendung der Schrift in der Moderne der Versuch, die sinnlichen und die rationalen Seiten des Beschriebenen und des Geschriebenen zur wechselseitigen Bereicherung einzusetzen. Intellekt und Sinne, die einander feindselig gegenübergestellten Geschwister, zeigen ihren Zusammenhang im Literarischen und in der Wahrnehmung des Literarischen.

Eine so verstandene Literarität bietet sich an als Objekt für einen Medienverbund. Alle Formen der Präsentation, des Zugangs, der Rezeption und der Produktion sind Teil der Entzifferung des Wirklichen. Es ist daher unerläßlich, daß sie Teil der Aufbereitung sind: Print, Audio und Video sind ebenso Mittel als auch Möglichkeiten der Kommunikation.

Kommunikation: Kommunikation des Autors mit dem Leser, des Lesers mit dem Autor und einem gegebenen Kollektiv von Lesern, Kommunikation im Akt des Schreibens und Lesens als Austausch von Erfahrung und Erkenntnis, als Austausch von verschiedenen Schlüssen aus gleichem Material, ist so Durchbrechung der Schranke zwischen dem literarisch Produzierenden und dem literarisch Rezipierenden. Sie gibt Zutritt in den Bereich von Lesen und Schreiben durch Entwicklung einer Praxis im Umgang mit je "eigener" und "fremder" Literarität.

Aus dem bislang Entwickelten wird deutlich, daß dieses Medienverbundprogramm sich als ein Angebot zur Etablierung einer bewußten Praxis im Umgang mit Literarischem und mit dessen Aufbereitung durch Literarität versteht. Die Formen des Umgangs umfassen Pragmatisches ebenso wie Schöngeistiges, Triviales wie Hehres, sie sind vor allem Möglichkeiten der Auseinandersetzung um Texte, die durch und in der Auseinandersetzung

zu neuen Formen und neuen Texten führen.

Gibt man der schulischen Scheidung von Denken und Aufnehmen, von Erkanntem und Erkennen, von Ermitteln und Behalten den Abschied, so stellt sich der Umgang mit dem Buch, mit dem Text, mit Literatur, nicht als bildungsbürgerlich abgegrenztes Fach der Sprache: Deutsch, dann stellt sich dieser Umgang vielmehr als durchgängige Form und als durchgängiges Mittel für alles Erfaß- und Erlernbare. Literaturreferenten der Erwachsenenbildung sind also mehr erfinderische Beobachter der Möglichkeit, den Umgang mit Literatur aus der Begrenzung eines "Kanons" zu erlösen, Ideen zu entwickeln, um in sämtlichen Formen elementaren Lernens mit Text und Textproduktion zu arbeiten, wie auch historisches, reflektierendes Bewußtsein durch die Auseinandersetzung mit Textpositionen zu schaffen. Wie sehr das Elementare dann übergeht in das Elaborierte ist nicht Gegenstand müßigen Abgrenzens, es ist eine Frage differenzierter Angebote und Materialien für die Bedürfnisse der konkreten Situation.

Diesem Konzept fehlt jegliches Verständnis für Kompensation. Es bezieht sich nicht auf das Fähigkeitenkonzept eines imaginären Levels des Könnens, es orientiert sich mehr an Vorstellungen von Handeln im Praxisfeld des jeweiligen Lebens, aber auch bezogen auf und einbezogen in die gesellschaftlichen Fragen, die gerade verhandelt werden.

Gelingen kann ein solcher Aufbau von Lernfeldern zu und mit Literatur nicht im ausschließlichen Vertrauen auf Direktiven von oben, gelingen wird eine solche Vorstellung vom erfinderischen und vielseitigen Umgang mit Lesen und Schreiben über neu zu entwickelnde und methodisch experimentierfreudige Initiativen in Kursen zum Umgang mit Print-, Video- und Audiomaterialien; zum Umgang mit und Zugang zu Sprache. Der Zugang mag laufen über die Schaffung von Sprachbewußtheit und Spezifika des Schriftlichen beim Erlernen einer bislang unbekannten Sprache, über Sprachvergleich bei Zweisprachigkeit, über Experimente zum Eintauchen von einer Sprache und einem Alphabet in eine Zweitsprache und in ein bislang fremdes Alphabet. Der Zugang ist aber ebenso vorhanden, wenn das Schreiben als Ausdruck von Selbstdarstellung und Reflexion auf die bisherige Lebenspraxis

ausprobiert wird und darüber verschiedene Arten der Darstellung erprobbar und analysierbar werden. Lernen und Interkulturelles Lernen erfaßt man nicht über Versagen angesichts ohnehin fragwürdiger Bildungslatten. Mehr begreift man unter dem Aspekt der Erweiterung des eigenen Denk- und Sprachhorizontes durch das Eintauchen in eine andere Sprache, in eine andere Kultur. Das bewußte Forcieren solcher Versuche und die Auswertung der unternommenen Anstrengungen ist geradeso Baustein für ein Gebäude an Einsichten und Erkenntnissen, das es zu errichten gilt, will man wissen, welche Aspekte Lesen und Schreiben haben können.

In diesem Sinne ist auch das geplante Buch im Medienverbund zu verstehen: Literatur, Lektüre, Literarität - vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Das Buch ist selbst ein Lesebuch. Vier große Abschnitte: Literarität und Illiterarität, Buch und Kultur, Lesen und Text, Schreiben und Schrift beschreiben Zugänge und Annäherungen als Aspekte einer komplexen Thematik. Autoren und Autorinnen, die, aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen kommend, unterschiedliche Gesichtspunkte und Definitionen herausgreifen, so aber erst ahnen lassen, welche Oberflächen- und Tiefenstrukturen so scheinbar einfache Prozesse wie das Lesen eines inhaltlich schwierigen Textes beinhalten, kommen zu Wort. Der Leser soll sich, orientiert durch eine Zusammenfassung der wesentlichen Positionen, selbst ein Bild machen können, wovon gesprochen werden kann, wenn von Lesen und Schreiben die Rede ist. Da diese Art eines "Readers" auch das Herauslösen von Brauchbarem aus einer Vielzahl möglich macht, will er sich selbst als ein Beitrag zur Lesekultur verstanden wissen. Jeder, der Interesse hat, kann für sich Relevantes finden und es isoliert betrachten, in seinem Tempo, nach seinem Bedürfnis und so eingehend oder oberflächlich, wie es ihm oder ihr entspricht.

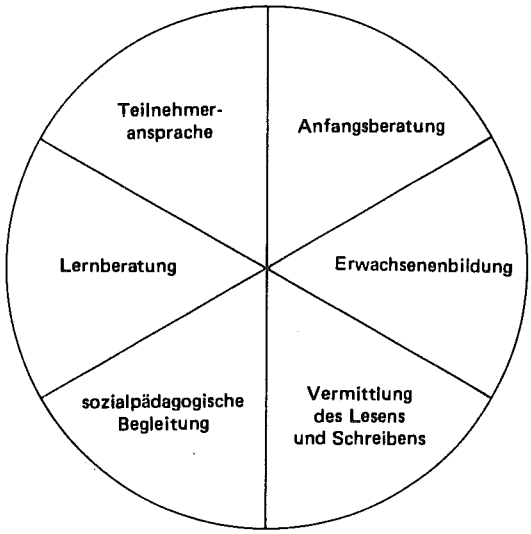
Die ausgewählten Texte sind zum großen Teil Übersetzungen aus dem Englischen, weil und da ihnen ein Herangehen zu eigen ist, das in der Behandlung hierzulande fehlt.

Voraussichtlich erscheint dieses Buch im Frühjahr 1991.

Eine Materialiensammlung soll die Medien erfassen, die sich mit Literatur und Formen des Literarischen befassen. Statements zu den spezifischen Formen des literarischen Produzierens in Hörfunk, auf Kassetten, in Fernsehen, Video und Film wollen in die "Schrift" und in die "Zeichensetzung" außerhalb schriftlicher Medien einführen.

Voraussichtlich erscheint diese Materialiensammlung im Herbst 1991.

Arbeitsbereiche in der Alphabetisierung



Entnommen aus: Pädagogische Arbeitsstelle - Deutscher Volkshochschul-Verband, Alphabetisierung Informationen, Bonn-Frankfurt 1985

Autor/inn/en

Baha, Assadullah, Lektor am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Wien: Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern, Referent über Probleme des Bildungswesens in Entwicklungsländern, Markomannenstraße 28/10, 1220 Wien, Tel.: 0222/25 76 325

Brugger, Elisabeth, Leiterin des Pädagogischen Referates im Verband Wiener Volksbildung, Universitäts-Lektorin für Internationale Erwachsenenbildung, Ratschkygasse 15/27, 1120 Wien, Tel.: 0222/85 48 185

Gstettner, Peter, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Klagenfurt, Institut für Weiterbildung, Universitätsstraße 1, 9010 Klagenfurt, Tel.: 0463/5317/540

Hofbauer, Günter, Hauptschullehrer, Kalvarienbergstraße 49, 8010 Graz, Tel.: 0316/66 42 65

Karabiber, Aslihan, Mitarbeiterin im Verein miteinander lernen, Veronikagasse 14/1, 1170 Wien, Tel.: 0222/48 77 02

Kohl, Eva, Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung, der Universität Graz, Hamerlinggasse 6/VI, 8010 Graz, Tel.: 0316/82 40 82

Kotrba, Günther, Leiter der Salzburger Volkshochschule, Faberstraße 16, 5020 Salzburg, Tel.: 0662/76 1 51

Stagl, Gitta, Lektorin, Projektbetreuerin, Übersetzerin im Rahmen der Erwachsenenbildung, Büro Medienverbund, Hohenstaufengasse 5, 1010 Wien, Tel.: 0222/533 43 45

Bitte als Postkarte freimachen

Ich bestelle (Gewünschtes ankreuzen):

O 1 **Abonnement** (4 Bücher im Jahr) zu S 250/ DM 35/sfr 35 ab der Nummer _____

O 1 **Förderabonnement** zu S 500/DM 70/sfr 70 ab der Nummer _____

O 1 **Geschenkabonnement** ab der Nr. _____ für:

Name _____

Adresse _____

O die umseitig angekreuzten **Einzelnummern**.

Name _____

Adresse _____

Beruf _____

Unterschrift _____

An das Schulheft

Rosensteingasse 69/6
1170 Wien