

Alphabetisierungsforschung in Deutschland – Eine Bilanz

Einleitung

Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener hat Hochkonjunktur in Deutschland, was sich nicht zuletzt in der Zahl der Veröffentlichungen widerspiegelt. Allein in der Fachzeitschrift „Report“ erschienen in den letzten zwei Jahren drei Hefte zu diesem Schwerpunktthema. Mit einer Summe von 30 Millionen Euro konnten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den letzten vier Jahren im Rahmen des Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ über 100 Einzelprojekte finanziert werden, deren Ergebnisse nun der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Im Folgenden wird einerseits ein systematisierter Einblick in zentrale Forschungsergebnisse gegeben, andererseits eine erste Bilanz dieser Forschung gezogen.

1. Rückblick

Die Forschung zu Alphabetisierung/Grundbildung im Förderschwerpunkt des BMBF konnte auf vorhandene Arbeiten aufbauen. Als eine der ersten empirischen Untersuchungen kann die Arbeit von Oswald/Müller (1982) betrachtet werden, in der „Entstehungsbedingungen, die aktuelle Lebenssituation und das Lerninteresse der Analphabeten beleuchtet werden“ (ebd., S. 2). Ein zentrales Moment der Studie ist die Kumulation negativer soziodemographischer Faktoren wie Armut und die darauf basierende Aufschichtung von Negativerfahrungen (u.a. in Schule und Beruf). Döbert (2000 sowie Döbert-Nauert 1985) identifiziert die vielfältigen Negativerfahrungen in Elternhaus, Schule und anderen Bereichen sowie deren kumulierte Aufschichtung als zentrale Ursachen für funktionalen Analphabetismus. Namgalies (1990) untersucht erstmals die Motivation zur Wiederaufnahme des Lernprozesses: „Erfahrungen mit der Erwerbstätigkeit, Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit, Wunsch nach Unabhängigkeit und Motivierung durch andere Personen“ (ebd., S. 95ff.).

Die Ursachenforschung dominierte in den 1980er/1990er Jahren. Egloff (1997) stellt sich die Frage, wie funktionale Analphabeten ohne ausreichende Schriftsprachenkenntnisse zurecht kommen im Leben. Damit geraten Bewältigungsstrategien (Vermeidung, Täuschen) in den Fokus der Alphabetisierungsforschung. Besonders interessant ist in ihrer Untersuchung das „positive Selbstbild“, das Ausdruck positiver Aspekte im Leben funktionaler Analphabeten ist und aufzeigt, dass nicht alle funktionalen

Analphabeten per se ein negatives Selbstbild haben (ebd., S. 177). Hinsichtlich der Motivlagen für den (Neu-)Beginn eines Lernprozesses identifiziert Egloff neben dem Wunsch nach Unabhängigkeit und beruflichen Gründen auch die „Einschnitte im Lebens- und Familienzyklus“ (ebd., S. 167).

Linde (2008) versucht aus lern- und literalitätstheoretischer Perspektive dem lebenspraktischen Zusammenhang des Lernhandelns nachzugehen. Habitus und Lernen stehen unter lernbiografischer Perspektive in engem Verhältnis: Die von den Betroffenen biografisch erfahrenen Vernachlässigungen im Elternhaus setzen sich in der Schule fort und wirken zusammen mit entstandenen Ängsten negativ auf das Lernen (vgl. S. 176). Umso mehr schätzen Alphakursteilnehmende die Andersartigkeit des Lernens in der Erwachsenenbildung und fordern im Kursverlauf mehr Selbstbestimmung ein (vgl. ebd., S. 177).

Schneider/Wagner (2008) untersuchen das lebensweltliche Wissen funktionaler Analphabeten, um es für die sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit nutzen zu können (vgl. ebd., S. 62). Die Erfahrung, keine sichere und wichtige „Adresse“ (vgl. Schleiffer 2005; Löchel 2006) zu sein, schlägt sich auf den Schriftspracherwerbsprozess nieder.

Wer also aus einem unteren Milieu stammt, mit wenig Kapital ausgestattet ist, in seiner Familie starke Ablehnungserfahrungen machen musste und nun in der Schule negativ als bildungsunwillig/bildungseingeschränkt etikettiert wird, steht signifikant in der Gefahr, als funktionaler Analphabet die Schule zu verlassen (Wagner 2008, S. 28).

Zwei Schwerpunkte charakterisieren die Forschung bis zum Jahre 2008: Erstens die Erforschung der Ursachen für funktionalen Analphabetismus, zweitens die Entwicklung von Praxis Konzepten (Beratung, Fortbildung, sozialintegrative Alphabetisierung). Es wurde wenig theoretisch fundierte Grundlagenforschung betrieben, offen sind bis dahin:

- eine konkrete Definition von funktionalem Analphabetismus,
- ein genauerer Einblick in den Lernprozess des Schriftspracherwerbs und
- Wissen über den Kursverlauf und den Verbleib funktionaler Analphabeten nach dem Kursbesuch.

2. Status quo

Mit dem BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ werden von 2008 bis 2012 über 100 Projekte bzw. 24 Verbünde gefördert. Im Folgenden werden grundlagentheoretische Ergebnisse skizziert, die für die Erwachsenenbildung als relevant eingeschätzt werden.

Im Rahmen der „leo. – Level-One Studie“ konnten Alpha-Levels entwickelt werden, die das unterste Kompetenzniveau des Lesens und Schreibens abbilden (vgl.

Grotluschen/Riekmann 2011a). Analphabetismus betrifft mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung; davon wird „bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d.h., wenn eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze“ (Alpha-Level 1–2) (ebd., S. 2). Funktionaler Analphabetismus ist beim Unterschreiten der Textebene gegeben, „d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte“ (Alpha Level 3); hiervon sind mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung – also 7,5 Millionen Menschen – betroffen (ebd., S. 2). Insgesamt sind Männer, ältere (50–64 Jahre) und (am Schulabschluss gemessen) bildungsferne Menschen auffällig stark von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. ebd.). Interessant ist, dass sich dies nicht in der Kursbeteiligung widerspiegelt (Viol 2010, S. 213ff.).¹ Das kann Anlass einer gezielten Ansprache der gering beteiligten Gruppen sein. Hierfür sind die Lebenswelten der potentiellen Teilnehmer relevant.

Meese/Schwarz (2010)² untersuchten „barrierebehaftete Situationen“ (ebd., S. 219), die funktionale Analphabeten sozialstrukturell benachteiligen. Im Rahmen dieses Projekts können spezifische literale Praxen (i.S.v. Anforderungen) in den Teilhabebereichen kulturelles Leben und Medien, Freizeitaktivitäten, Bildung und Wissensaneignung, Gesundheit, Haushaltsführung, private Beziehungen, familiäres Leben, Arbeitsleben, spirituelles und religiöses Leben, soziales und staatsbürgerliches Leben, Selbst- und Lebensorganisation sichtbar gemacht werden (ebd., S. 220). Der jeweilige Umgang mit den Schriftsprachanforderungen ließ eine Typisierung zu (vgl. ebd., S. 223), die für die Lernbegleitung hilfreich sein kann.

Der Lernprozess funktionaler Analphabeten, insbesondere die Gründe für seinen Abbruch und Neubeginn, wurde im Projekt SYLBE³ untersucht. Dabei zeigte sich, dass „Teilhabe nicht nur Ergebnis von Alphabetisierung, sondern zugleich die Bedingung der Möglichkeit beziehungsweise Voraussetzung für Lernprozesse“ darstellt (Ludwig/Müller 2011, S. 119). Die biografischen Erfahrungen von Kindern in überwiegend dysfunktionalen Familien wirken sich negativ auf weitere Vergesellschaftungsfelder aus; sie werden wenig auf Funktions- und Gesellschaftsprozesse (beispielsweise Leistungserwartungen in der Schule) vorbereitet und erleben eine Spirale reduzierter Anerkennung in Schule und Beruf (ebd., S. 127). Im weiteren biografischen Verlauf entwickeln funktionale Analphabeten Handlungsproblematiken in den Teilhabebereichen Familie, Gemeinwesen und Beruf – und damit auch Lernbegründungen (ebd., S. 128). Erst mit der Erfahrung von Teilhabe und Anerkennung in bestimmten Teilhabebereichen wird die Bedeutung von Schriftsprache deutlich und eine Begrenzung er-

1 Siehe hierzu „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung“, Teilprojekt des Verbundes „Alpha Wissen: Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung“.

2 Siehe auch „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung“ (Teilprojekt des Verbundes PAGES).

3 SYLBE steht für „Systematische Perspektiven auf Lernberatung und Lernbarrieren in der Erwachsenenalphabetisierung“, Teilprojekt des Verbundes „Alpha Wissen“.

lebt. Funktionale Analphabeten unterscheiden sich in ihren Teilhabeerfahrungen und Lernbegründungen; hier wird eine Typologie entwickelt, die defensive und expansive Lernbegründungen im Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion abbildet. Kursleitern bietet die Typologie die Möglichkeit, Handlungs- und Lernproblematiken sowie Lernwiderstände besser zu verstehen.

AlphaPanel⁴ untersucht Dauer, Strukturen und Rahmenbedingungen der Kursteilnahme, um Indikatoren für eine regelmäßige Teilnahme zu finden (vgl. Maué/Fickler-Stang 2011). Im Rahmen dieses Längsschnittsdesigns (drei Erhebungswellen im Kursverlauf eines Jahres) kann zwischen Dauerlernern und Unter- bzw. Abbrechern unterschieden werden, wobei die Beherrschung der deutschen Sprache eine dauerhafte Teilnahme signifikant beeinflusst (ebd., S. 90). Zudem begünstigen gering eingeschätzte Lese- und Schreibfähigkeiten sowie das Erkennen von Lernfortschritten eine längere Kursteilnahme. Sowohl die Änderung des Erwerbsstatus hin zur Beschäftigung als auch das Erreichen eines Schulabschlusses haben hingegen signifikant Einfluss auf den Abbruch des Kurses (ebd., S. 91). Paradox erscheint allerdings der Zusammenhang zwischen hoher Zufriedenheit mit dem Leben und einer kontinuierlichen Kursteilnahme (ebd., S. 92). Anscheinend muss einerseits eine Problematik erkannt werden, andererseits darf die Belastung in anderen Bereichen bzw. insgesamt im Leben nicht zu groß sein.

Die Phänomene der „dauerhaften Teilnahme“ und des „Drop-Out“, also des momentanen Abbruchs konnten in der Biografiestudie (vgl. Egloff 2011)⁵ untersucht werden. So können Egloff/Jochim/Schimpf (2009) Motive identifizieren, die auf eine neue Abhängigkeit hinweisen. Der Kurs wird als festes Moment im Alltag erlebt, als persönliche Ressource und Bestätigung des Selbstbildes. Die Kursleiter übernehmen in der Rolle der Beschützer, die zum Teil elterliche Züge aufweist, eine neue Abhängigkeitsfunktion (ebd., S. 19). Mit dieser Untersuchung wird das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Kursleiter und Teilnehmer aufgegriffen, das vor allem für den Bereich Professionalisierung/Professionalität relevant ist. Zudem wird die Frage aufgeworfen, welche Kursdauer angemessen ist.

Im Rahmen der Interdependenzstudie⁶ wurden mittels der Hamburger Schreibprobe⁷ Strategieprofile entwickelt, die der Alphabetisierungspraxis eine individuelle

4 „Zum Beitrag elementarer Schriftsprachbeherrschung zur Entwicklung von Grundqualifikationen und erweiterten Chancen beruflicher und sozialer Teilhabe: eine Panel-Studie“, Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“

5 „Qualitative Biografie-Studie zur Lebenssituation ehemaliger Teilnehmer/innen unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“, Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“

6 „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“, Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“

7 Diese Methode ist einerseits sehr bekannt, wird aber wenig eingesetzt (Grotluschen 2011c, S. 57).

Förderung bieten (vgl. Deneke/Horch 2011). Zudem brachten die Interviews die Cross-Kategorie gesteigerte Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein hervor (ebd., S. 168). Die Dauer der Kursteilnahme wird als bedeutsam für eine Erweiterung der Teilhabebereiche eingeschätzt.

Betrachtet man also die Ergebnisse von Egloff u.a. (2009) zusammen mit diesen Ergebnissen, so ergibt sich ein widersprüchliches Bild: Einerseits begünstigt die längere Verweildauer die Erweiterung von Teilhabe, andererseits wird eine neue Abhängigkeit geschaffen.

3. Fazit und Ausblick

Welche Bilanz kann nun aus der vorliegenden Alphabetisierungsforschung gezogen werden? Mit dem Förderschwerpunkt wurde die Grundlagenforschung in diesem Bereich vorangetrieben. Im Forschungsmemorandum können diese Projekte überwiegend in die Kategorien 1 „Lernen Erwachsener“ und 2 „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe“ eingeordnet werden. Mit der Lernforschung wird ein „Herzstück“ der Erwachsenenbildungsforschung bearbeitet:

Die Erforschung von Anlässen und Bedingungen, von Strukturen und Prozessen, von Wirkungen und Ergebnissen des Lernens in unterschiedlichen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten ist grundlegend und konstitutiv für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold u.a. 2000, S.6).

Ebenso zentral ist die Bestimmung der gesellschaftlichen „Zielgrößen“ (ebd., S.11). Dafür ist eine Präzision des Begriffs „Kompetenz“ notwendig, insbesondere um Kompetenzentwicklungen begleiten zu können. Die aktuelle Alphabetisierungsforschung erhebt konkrete Daten zur Zielgruppe und deren Lebenswelt. Mit einer an Kompetenzlevels orientierten Definition kann erstmalig die Größenordnung in Deutschland erfasst werden. Zudem können die Kompetenzlevels im Bereich der Diagnostik eine gezielte Förderung ermöglichen. Es ist ein schärferes Bild von Alphabetisierungskursen entstanden. Lernprozesse (Lernmotive, Lernbarrieren) funktionaler Analphabeten können nun – vor allem theoretisch fundiert – besser verstanden werden. Es existiert systematisches Wissen über die Bedeutsamkeit der Schriftsprache und die damit verbundenen Problematiken in verschiedenen Teilhabebereichen. Darüber hinaus gibt es Erkenntnisse zur Entwicklung und zum Verbleib nach dem Kursbesuch. Die grundlagentheoretischen Ergebnisse liefern viele Anknüpfungsmöglichkeiten für die Professionalisierung der Kursleiter (Fortbildung, Lernberatung).

Insgesamt ist eine stärker soziologisch fundierte Forschung sowie ein Bezug auf die internationale Alphabetisierungs-/Literalitätsforschung zu beobachten. Funktionaler Analphabetismus wird zunehmend weniger als individuelles denn als sozialstrukturelles Phänomen betrachtet (Ausnahmen bilden neurobiologische Untersuchungen). Damit wird die Frage nach der Teilnehmergewinning für die reine Kursvermittlung

um eine neue Frage ergänzt: Inwiefern kann Alphabetisierung/Grundbildung in vorhandene Sozialräume integriert werden? Nicht nur die Teilnehmerwelt muss in den Kurs Einzug gewinnen (vgl. Ludwig 2010), sondern der „Kurs“ bzw. Alphabetisierung auch in die Lebenswelt funktionaler Analphabeten. Insofern ist die Erforschung der Teilhabebereiche und der Lernprozesse funktionaler Analphabeten weiterführend. Praxisrelevant ist damit die Vernetzung verschiedener Institutionen.

Im Jahr 2012 startet der neue mit 20 Millionen Euro finanzierte Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Einerseits gerät damit ein zentraler Teilhabebereich in den Vordergrund, andererseits werden damit stärker Entwicklungsprojekte gefördert. So können grundlagentheoretische Ergebnisse in die Praxis transferiert werden. Die Vertiefung vorhandener Forschung und Rückbindung in die übergeordneten Disziplinen steht jedoch noch aus. Alphabetisierungsforschung stellt eine Art Nischenforschung dar und bedarf der Integration in die Erwachsenenbildungsforschung, aber auch in die erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische und linguistische Forschung. Die Erträge müssen nun zur Kenntnis genommen und Desiderate aufgegriffen werden. In der Lernforschung beispielsweise wäre es wünschenswert, auch durch interdisziplinäre Perspektiven Lernwege und Lernstrategien nachzuzeichnen. Hier ist die Erwachsenenbildungsforschung aufgefordert, aktiv zu werden.

Literatur

- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt a.M.
- Deneke, S./Horch, D. (2011): Förderdiagnostische Verfahren im Bereich der Schriftsprache als Reflexionsinstrumente. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 143–160
- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Deutscher Volkshochschulverband e.V. Bonn/Frankfurt a.M.
- Döbert, M. (2000): Ursachen von funktionalem Analphabetismus. In: Döbert, M./Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, S. 4–58
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster funktionaler Analphabeten. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus. Frankfurt a.M.
- Egloff, B. (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 175–190
- Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E. (2009): Zwischen Freiheitsgewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 11–22
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011a): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster/New York/München/Berlin

- Ludwig, J. (2010): Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 255–263
- Ludwig, J./Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 119–142
- Maué, E./Fickler-Stang, U. (2011): Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der notwendigen Voraussetzungen dafür? In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 77–96
- Meese, A./Schwarz, S. (2010): Teilhabe als Lebenswelt und generationenübergreifende Bildung: Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 217–225
- Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? Lern- und Lebensgeschichten von Analphabeten. In: Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U.: Stiefkinder des Bildungssystems, Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg, S. 15–130
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart
- Schneider, J./Wagner, H. (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin, S. 47–62
- Wagner, H. (2008): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin, S. 23–29
- Viol, W. (2010): Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 209–216