

Mehr als 25 Jahre Geschichte
der Alphabetisierung und Grundbildung

INTERNATIONALE IMPULSE

Joachim H. Knoll

Die Alphabetisierungsdiskussion erfährt mit dem groß angelegten BMBF-Förderprogramm derzeit eine hohe Aufmerksamkeit, von der zu Recht Impulse erwartet werden können. In zahlreichen Institutionen konnte neues Personal projektbezogen und befristet eingestellt werden – Experten von morgen, noch nicht übermäßig erfahrungsgesättigt im Alphabetisierungsdiskurs. Umso wichtiger, dass da einer von draußen draufschaut, der die großen Zusammenhänge herstellen kann. Joachim Knoll hat für *DIE* die »Rückblicke« übernommen, die uns gerade beim Alpha-Thema Diskussionen, Konzepte und praktisches Handeln in internationaler Perspektive zeigen. Eine Spurensuche.

Es ist einigermaßen erstaunlich, dass gerade in unseren Tagen »Alphabetisierung und Grundbildung« zu vorrangigen Gesprächsinhalten bildungspolitischer Diskussionen avanciert sind, dass Partner in der Alphabetisierungsarbeit (z.B. der Deutsche Volkshochschul-Verband und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung) jetzt die nötige Beachtung finden, dass finanzielle Mittel etwa in Höhe von 30 Millionen Euro durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Erschließung des Terrains zur Verfügung gestellt werden und dass Praxis und Wissenschaft zu einer Kooperation zusammenfinden, die vielleicht ohne die finanziellen Anreize nie zustande gekommen wäre.

Natürlich wäre es ungerecht gegenüber den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die schon seit geraumer Zeit, ohne flankierende staatliche Unterstützung, das »Geschäft« der Alphabetisierung wahrgenommen haben, wenn man die Geschichte der Alphabetisierung in Deutschland erst mit den jüngsten und auffälligen, vor allem flächendeckenden Initiativen beginnen ließe. In Wahrheit reicht, wie man mancher-

lei Selbstzuschreibungen entnehmen kann, das Bewusstsein für diesen Bereich der Erwachsenenbildungsarbeit zumindest 25 Jahre zurück (vgl. Genz 2004; Döbert 2004). Ginge man in der Spurensuche noch weiter zurück, so würde man im Jahr 1973 einen ersten, sensationell aufbereiteten Bericht in der Illustrierten Stern antreffen, in dem vermeldet wurde, dass trotz allgemeiner Schulpflicht und eines, wie man annehmen mochte, doch wohl vernünftig geordneten Schulwesens eine erhebliche Anzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (etwa fünf Prozent) in der zunehmend arbeitsteiliger werdenden Wirtschaft wegen ihrer Defizite in Lesen, Schreiben und Rechnen keine adäquate Verwendung finden konnten.

Kurzum, auch in Industrieländern war das Faktum eines nicht unerheblichen Prozentsatzes von Analphabeten, etwa vier bis sechs Prozent der autochthonen Bevölkerung, nicht mehr wegzudiskutieren. In den 1990er Jahren setzte sich demzufolge zunehmend die Einsicht durch, dass man sich von der »paternalistischen Vorstellung« verabschieden müsse, »der Süden sei die

Heimat der Probleme, der Norden die der Lösungen« (Schöfthaler 1992, S. 4).

Die internationalen Organisationen (UNESCO, OECD, EU) haben sich selbst überschätzt, indem sie meinten, dass

»Alarmismus angeheizt«

sich die »Eradication of Illiteracy« – so eine Parole in den 1970er Jahren – mit festen Zeitvorgaben verbinden ließe; als sich herausstellte, dass solche festen Daten nicht einzuhalten waren, wurden wiederholt Korrekturen am Zeitplan vorgenommen. Das hat den Alarmismus zusätzlich angeheizt und die tatsächlich erreichten Fortschritte minimalisiert.

Sehen wir zunächst auf einige Schätzungen über das Ausmaß des Analphabetismus. So teilte die UNESCO anlässlich des jährlich am 8. September stattfindenden Weltalphabetisierungstages 2006 mit (Pressemitteilung): »771 Millionen Erwachsene, ein Fünftel der erwachsenen Weltbevölkerung, können nicht lesen und schreiben. Zwei Drittel davon sind Frauen. 100 Millionen Kinder wachsen ohne Schulbildung auf. In der Weltdekade der Alphabetisierung (2003 bis 2012) wollen die Vereinten Nationen das internationale Entwicklungsziel »Bildung für alle« verwirklichen«. Maren Elfert, die im UNESCO-Institute for Lifelong Learning auch mit Fragen von Alphabetisierung und Grundbildung befasst ist, verbindet in einem Beitrag das Konzept der Wissensgesellschaft mit den Barrieren des Analphabetismus; sie teilt sodann die geringfügig abweichenden Daten mit und verbindet damit auch den Hinweis auf bislang erreichte Ergebnisse: »Weltweit gibt es immer noch circa 860 Millionen Menschen, die nicht schreiben und lesen können, 113 Millionen Kinder besuchen keine Schule«, aber auch: »Heute können 80 Prozent der Erwachsenen lesen und schreiben, 1970 63 Prozent« (Elfert 2005, S. 22). Die weltweite Datenerfassung und die Veränderungen in den

einzelnen Mitgliedsländern können genauer in den jährlichen »UNESCO-Weltbildungsberichten« nachgelesen werden. Dort wird auch die skeptische Ansicht über die selbstgesteckten Ziele nicht ausgespart. Auf der Website zum Weltbildungsbericht heißt es: »Mindestens 72 Länder (von 127 Ländern mit verfügbaren Daten) werden es voraussichtlich nicht schaffen, ihre Analphabetenrate unter Erwachsenen bis 2015 zu halbieren« (www.unesco.de/efareport2008.html).

Hiesige Alphabetisierungsaktivitäten müssen sich zwei bildungspolitischen Programmen zuordnen und sich an deren Zielen messen lassen. Einmal an der United Nations Literacy Decade (UNLD, 2003 bis 2012) (vgl. UNESCO 2004) und sodann an der Lissabon-Strategie der Europäischen Union, die als eine von fünf Benchmarks nennt (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1127>): »By 2010 the percentage of low achieving 15-year olds in reading literacy in the EU should decrease by at least 20% from 2000 levels«. In solchem Zusammenhang stehen dann auch die Befunde zur Situation in der Bundesrepublik zur Verbreitung des funktionalen Analphabetismus (vgl. das »Stichwort« in diesem Heft, S. 20f.).

Angesichts solcher Befunde und der Tatsache, dass neue Beitrittsländer der EU (z.B. Bulgarien und Rumänien mit einem signifikanten Roma-Anteil) eine ungewöhnlich hohe Analphabetenrate aufweisen, sind vor allem im europäischen Zusammenhang die besorgten Töne »aus Brüssel« nicht verwunderlich, die im EU-Observer am 11. Juli 2008 zu lesen waren (<http://euobserver.com/881/26474>): »Romania and Bulgaria lie at the bottom of the chart, with over 50 percent of 15-year olds in both countries performing poorly in reading and understanding a written text. The two countries are followed by Greece with 27.7 percent performing poorly, Italy (26.4%) and Spain (25.7%). At the top of the chart, in Finland (4.8%), Ireland (12.1%) and Estonia (13.6%) teenagers have the best reading ability in EU.«

Von da aus ist die Hoffnung verständlich, dass man in der Geschichte der Alphabetisierungsdiskussion – zumal der internationalen – Anregungen finden könnte, die auch im Heute noch tauglich sind. Dass das »internationale Argument in der Öffentlichkeit« eine hohe Beeinflussungs- und Überzeugungskraft besitzt, wissen wir nicht nur aus der Bildungspolitik.

Merkpunkte aus den Anfängen einer internationalen Diskussion

Sehen wir auf die vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ausgelobten Forschungsprojekte zur Alphabetisierung und Grundbildung, so begegnen uns Themen und Inhalte, die schon der Erwachsenenbildung im Rahmen internationaler Bildungsarbeit in den 1980er und 1990er Jahren geläufig waren. Es wäre gewiss interessant, der Frage nachzugehen, inwieweit sich heute die Zuständigkeit der Erwachsenenbildung für die Alphabetisierung durch internationale Anregungen vermehrt und intensiviert hat oder wie schon damals Praxis und Wissenschaft aufeinander bezogen waren, obwohl gewiss die Handlungsorientierung damals oft nach dem Prinzip »*trial and error*« verfuhr.

Hierfür stehen in meiner Erfahrung etwa die Alphabetisierungskampagnen, mit denen in Ghana schon am Beginn der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts von Kwasi Ampene, Lalage Bown, Roby Kidd, Paul Bertelson im Zusammenspiel der Universität von Legon (Accra) und der UNESCO, auch der im Entstehen begriffenen afrikanischen Erwachsenenbildungsvereinigungen ein nahezu flächendeckendes System von Alphabetisierung aufbauten, das freilich von nachfolgenden Irritationen über den »richtigen Weg« nicht verschont geblieben ist. Schon bei der Sprache, in der alphabetisiert werden sollte, tauchten solche Irritationen auf: in den *Regional Languages* (vormals *Tribal Languages*) oder in

den Sprachen der Kolonialmächte (vor allem Englisch und Französisch). Diese Sprachenproblematik hing nicht zum Geringsten mit der sozialen und kulturellen Identitätssuche im Prozess des nation-building zusammen; das muss aber hier unberücksichtigt bleiben. Unstrittig in allen internationalen Initiativen vor 2000 war bereits, dass Alphabetisierung, Grundbildung und Konzepte der Postalphabetisierung als Verbund gesehen werden sollten, wobei die Formel in der Umschrift der UNESCO lautete: »Literacy, numeracy and social skills«, und es ist ebenfalls unstrittig, dass dabei eine nahezu vollständige Identität von Erwachsenenbildung und Alphabetisierung hergestellt wurde.

»Umwege, die bereits gegangen waren«

Zu den in der Bildungspraxis in den 1980er und 1990er Jahren verhandelten Themen gehörten neben der Sprachenproblematik und dem Nord-Süd-Gefälle die Entwicklungshilfe als Bildungshilfe; weiterhin bereits die Methoden der Alphabetisierung (Morphem-Methode oder Morphem-Segmentierung und Kreativ-Synthetische Methode als einander nicht ausschließend), die Professionalisierung des Personals für die Alphabetisierung, die organisatorischen Formen (z.B. Klassen- oder Kursverband, privat unterstützte volunteer-Bewegung), *social skills* und *key qualifications* in unterschiedlichen politischen und ökonomischen Systemen, Materialien für die Alphabetisierung und vor allem für die Postalphabetisierung, Teilhabe der Lerner an der Programmentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Alphabetisierung durch *distance learning* und schließlich auch die Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten bei der Grundbildung. Das für die damalige Zeit maßgebliche und noch heute, nicht zuletzt wegen der aufgeführten Belege interessante »Literacy: An International Hand-

book« (Wagner u.a. 1999) ist leider in Deutschland zu wenig berücksichtigt worden, so dass zum Teil Umwege eingeschlagen wurden, von denen man nicht ahnte, dass sie bereits begangen waren. Es ließen sich aus der Zeit noch weitere Publikationen erwähnen, die das Tableau von Alphabetisierung in Maßnahmen, Institutionen und Methoden beschreiben und die auch versuchen, im internationalen Gespräch die Option dafür freizuhalten, in welchem Ausmaß und mit welchen Strategien die Alphabetisierung in Industrieländern zum Gegenstand der Erwachsenenbildung avancieren sollte. Nebenbei: Wir haben frühzeitig die Sensibilität der EG/EU für das Thema registriert (z.B. in Beiträgen im Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung 19/20).

Beitrag der UNESCO

Zu den Beiträgen von UNESCO und OECD können im Rahmen dieser Darstellung nur punktuelle Auffälligkeiten und einige internationale Leitlinien aufgezeigt werden (ausführlicher in Knoll 1996; Schemmann 2007).

Fraglos versteht die UNESCO in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung in internationaler Perspektive eine gewisse Leitbildfunktion, und zwar sowohl hinsichtlich frühzeitiger Konzeptionen wie auch bei der Erprobung von Methoden in handlungsorientierter Absicht.

Die Konzeption von »Education for All« (EFA) hat sich sehr rasch über eine reine UNESCO-Angelegenheit hinaus zu einer Massenbewegung entwickelt. Irmela Neu-Altenheimer, damals bei der Deutschen UNESCO-Kommission tätig, hat aus einer intimen Innenansicht gerade auf diesen Verbundcharakter der UNESCO-Strategie für Grundbildung hingewiesen: »Entscheidend für die Ausarbeitung und Durchsetzung dieses neuen Verständnisses war die Weltkonferenz »Grundbildung für alle« im März 1990 in Jomtien, die von den vier

wichtigsten zuständigen Institutionen im System der Vereinten Nationen, dem Kinderhilfswerk (UNICEF), der UNESCO, dem UN-Entwicklungsprogramm (UNDP) und der Weltbank ins Leben gerufen wurde ... Die über 1500 Delegierten aus fast 160 Ländern verabschiedeten zwei Dokumente: Die »Weltdeklaration Bildung für alle« und den »Aktionsrahmen zur Befriedung der grundlegenden Lernbedürfnisse« (Neu-Altenheimer 1992, S. 15).

Ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung war die Mid-Decade-Conference 1996 in Amman, die schon erkennbare Fortschritte in der Flexibilisierung weitgehend rigider und präskriptiver Schulsysteme in zahlreichen Ländern und die verstärkte Teilhabe der Lernenden an der Entwicklung von Grundbildungsprogrammen verzeichnen konnte. Auch das Bewusstsein für ein größeres finanzielles Engagement bei den Bildungsinvestitionen war gewachsen.

Schließlich mündet diese Bewegung der »Bildung für alle« in das World Education Forum von Dakar im Jahr 2000 ein, das im »Dakar Framework for Action« »commits governments to achieving quality basic education for all by 2015, with particular emphasis on girls' schooling and a pledge from donor countries and institutions that no country seriously committed to basic education will be thwarted in the achievement of this goal by lack of resources« (www.un-documents.net/dakafa/htm).

Später, im Weltbildungsbericht 2008, wird dann anhand der sechs Ziele von Dakar die Frage gestellt: »Was haben wir erreicht?« und dabei Bilanz gezogen über frühkindliche Förderung, universelle Grundschulbildung, Lernchancen für Jugendliche und Erwachsene, Alphabetisierung von Erwachsenen, Chancengleichheit und Bildungsqualität. An einem Beispiel wird der Erfolg konzentrierter Aktionen aufgewiesen: »Die großen Fortschritte bei der Einschulungsrate und beim Geschlechterverhältnis in der Grundschule in Äthio-

pien, Burkina Faso, Indien, Mosambik, Tansania, Jemen und Sambia zeigen, wie viel erreicht werden kann, wenn gute nationale Bildungspolitik, höhere Bildungsausgaben und internationale Hilfe kombiniert werden« (www.unesco.de/efareport2008.html).

Auf ein Doppeltes ist in diesem Zusammenhang auch für unsere Situation hinzuweisen: Erfolge in der Alphabetisierung und in der Postalphabetisierung hängen nicht zuletzt auch von den äußeren Rahmenbedingungen ab, einmal von der Selbstinpflichtnahme der nationalen Bildungspolitik und sodann von der damit verbundenen Finanzierung, die nicht dem Belieben überlassen bleiben darf. Und schließlich gilt auch, dass durch die Veranstaltung von Alphabetisierungsjahren (1990), -dekaden (2003 bis 2012), und -tagen (8. September) die Irritation über die bisherigen Versäumnisse und falschen Prognosen wach gehalten wird. Hierher gehören auch die von den UNESCO-Weltkonferenzen der Erwachsenenbildung ausgegebenen Deklarationen und Agenden, in denen die Programmatik der Alphabetisierung besonders herausgestellt wird. Und da es sich bei den Weltkonferenzen um Regierungskonferenzen der Mitgliedsländer handelt, kommt diesen Verpflichtungen ein gewisser Grad an Verbindlichkeit zu. Einen besonderen Stellenwert haben die »Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter« (CONFINTEA V) und die »Agenda für die Zukunft«, weil sie in ihrer stringenten Systematik auf die Erwachsenenbildung weit über den unmittelbaren Anlass hinaus einwirken und auch andere internationale und vor allem nationale NGOs zum Handeln animieren.

Freilich sollte bei diesen Hinweise auch nicht übersehen werden, dass sich die UNESCO, etwa durch das in Hamburg ansässige Institut für lebenslanges Lernen (UIL, früher »UNESCO-Institut für Pädagogik«), nicht allein auf Konzepte und den Wissenstransfer beschränkt, sondern auch in Seminaren für das Per-

sonal in und für Entwicklungsländer eine bedeutende Funktion im Blick auf die Praxis der Alphabetisierung versieht.

Beitrag der OECD

Demgegenüber hat die OECD die ursprüngliche Definition der UNESCO von Analphabeten, zumal von funktionalen Analphabeten, von Sekundäranalphabetismus und von Inhalten der Grundbildung geschärft und dadurch auch die Möglichkeiten verbessert, das Ausmaß des Analphabetismus weltweit zu erkennen und die Verbindung von Bildungssystem, ökonomischer Verfassung und Alphabetisierung im Blick zu halten. Aus diesen Aktivitäten, zum Teil auch in Verbindung mit Statistics Canada, ist eine Reihe von Studien hervorgegangen, die noch heute durch die Qualität der Daten und die definitorische Präzision beeindruckten. Hierher gehört vor allem der »International Adult Literacy Survey« (IALS) 1994/96/98. Stärker auf Grundbildung (Lifeskills) fokussiert sich dann das Schrifttum seit 2003 (vgl. z.B. OECD/Statistics Canada 1995; 2005). Die OECD hat auch die »Five levels of literacy« entwickelt, die nachgerade zum klassischen Repertoire heutiger Alphabetisierungsforschung gehören. Deshalb, und weil damit auch der Begriff funktionaler Analphabetismus geläufig wurde, lassen wir hier die allgemeine Kennzeichnung im Sprach-

gebrauch der OECD folgen, obwohl eigentlich erst durch die zahlreichen Beispiele von Untersuchungsmaterialien diese Ebenen in ihrer internationalen Verbindlichkeit ansichtig würden (s. Kasten).

Wollten wir noch auf Diskussionen in der EG/EU eingehen, so würden wir unsere Absicht einer historischen Sensibilisierung überschreiten. Die entsprechenden Dokumente und Memoranden brauchen nicht aus der Historie entbunden zu werden, sie sind gegenwärtig und manifestieren sich aktuell als wiederkehrender Gesprächsgegenstand auch im Alphabetisierungsdiskurs.

Rolle der NGOs

Alphabetisierung und Grundbildung sind bislang nicht nur im Aufgabenspektrum internationaler Organisationen verankert worden, sondern haben vor allem in nationalen NGOs, in der Bundesrepublik etwa in den Volkshochschulen und ihren verbandlichen Strukturen, ihren unverwechselbaren Ort gefunden. Das ist freilich zunächst noch kaum mit einem öffentlichen Zuspruch versehen worden, vor allem, weil das Problem eines autochthonen Analphabetismus gering geredet oder beschwiegen wurde und weil jede öffentliche Diskussion darüber sofort dem Stigmatisierungsvorwurf der Betroffenen selbst ausgesetzt war.

Es hat einige Zeit gedauert, bis sich hier eine eher nüchterne und einvernehmliche Akzeptanz der Realität durchgesetzt hat. Trotzdem ist diese Zeit tastender Vorbereitung für Alphabetisierungsmaßnahmen größeren Stils auch dazu genutzt worden, um neue Methoden – bis hin zum Einsatz neuer Unterrichtstechnologien – und die Einstiegsmöglichkeiten Bildungsbenachteiligter in Berufswelt und Bildungssystem zu erproben und sich solchermaßen auf eine flächendeckende Arbeit vorzubereiten. Aus der Wahrnehmung internationaler Alphabetisierungsbemühungen, die sich freilich, so schien es von außen, vorrangig auf die Bildungshilfe in und für Entwicklungsländer bezog, wurde zunächst kaum Nutzen gezogen. Die internationale Diskussion blieb für lange Zeit nachgeordnet.

Hier muss indes ausdrücklich das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (»dvv international«, früher: IIZ) ausgenommen werden, das selbst an der Alphabetisierung und Grundbildung in Entwicklungsländern mitgewirkt und auch die internationale Diskussion ständig und initiativ begleitet hat. Bis auf den heutigen Tag arbeitet diese Einrichtung als »Partner auf gleicher Augenhöhe« mit den Angeboten anderer NGOs und internationaler Organisationen auf diesem Terrain zusammen. Dafür stehen nicht zuletzt die Publikationen des Instituts.

Die »Five levels of literacy« (OECD)

Level 1 indicates persons with very poor skills, where the individual may, for example, be unable to determine the correct amount of medicine to give a child from information printed on the package.

Level 2 respondents can deal only with material that is simple, clearly laid out, and in which the tasks involved are not too complex. ...

Level 3 is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society. It denotes roughly the skill level required for successful secondary school completion and college entry. Like higher levels, it requires the ability to integrate several sources of information and solve more complex problems.

Levels 4 and 5 describe respondents who demonstrate command of higher-order information processing skills. Aus:



www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_37455,00.html

Inzwischen hat sich das Verhältnis der NGOs und der deutschen Bildungspolitik, hier insonderheit des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und des Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, gewandelt. Die bisherige Arbeit der NGOs wird respektiert und für künftige Projekte nutzbar gemacht. Im Förderschwerpunkt »alphabund« sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Verbund mit universitären Partnern ebenso präsent wie im »Bündnis für Alphabetisierung in Deutschland«, das auf der Zusammenarbeit von BMBF,

Bundesverband Alphabetisierung, DIE, DUK, DVV, Ernst-Klett-Sprachen GmbH, GEW, Stiftung Lesen und UIL beruht. In diesem »Bündnis« sollte vielleicht die Vertretung der Wirtschaft noch verstärkt werden.

Auch wenn in diesem Beitrag der Blick in die Geschichte der Alphabetisierungsarbeit vor allem von internationalen Perspektiven geprägt ist, so soll es doch nie darum gehen, Beispiele, Vorbilder und Modelle 1:1 zu übernehmen. Die vormalige Übernahmeideologie der Auslandspädagogik ist endgültig passé. Es gilt vielmehr, sich für Anregungen wach zu halten, um damit auch die historischen Vorgaben und internationalen Optionen zu bedenken, die »Einheit in Vielfalt« zu realisieren und der prinzipiellen Harmonisierung zu widerstehen. Das Rad theoretisch gemeinter Grundlegungen muss – zu Lasten von bildungspraktischem Handeln – nicht ständig neu erfunden werden. Vieles ist längst bekannt und international unstrittig.

Und doch gilt auch: Alphabetisierungsmaßnahmen und Vorgehensweisen werden hierzulande gewiss anders aussehen müssen als in anderen Ländern und Regionen, die Einhaltung und Entfaltung von regionalen Besonderheiten etwa bei der Grundbildung geschieht nicht aus nationaler Eitelkeit, sondern aus den Erfordernissen, den Ansprüchen und Bedingungen hiesiger Arbeits- und Berufswelt (Stichworte: Efficiency and Employability, vgl. Sommer 2008). Die derzeitigen Aktivitäten können zudem die Chance eröffnen, dass deutsche Bildungspolitik im Verein mit den NGOs ihre Kampagnenfähigkeit gemeinsam entwickelt und dass statt der traditionell asymmetrischen Interdependenz von Geld und Expertenwissen das Prinzip einer kooperativen Weiterbildungspolitik zunehmend begründet und entfaltet wird.

Literatur

Döbert, M. (2004): 25 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland – Rückblick und Standortbestimmung. Genz, J. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart (Bundesverband Alphabetisierung), S. 25–34

Elfert, M. (2005): Wissensgesellschaft mit Hindernissen. Analphabetismus und Alphabetisierung in Europa. In: Streit-Kultur, H. 1, S. 22–26

Genz, J. (Hrsg.) (2004): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart (Bundesverband Alphabetisierung)

Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt

Neu-Altenheimer, I. (1992): Der Beitrag der Unesco zur Grundbildung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 19/20, S. 11–27

OECD/Statistics Canada (1995): Literacy, economy and society: Results of the first International Adult Literacy Survey. Ontario/Paris

OECD/Statistics Canada (2005): Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Lifeskills Survey. Ontario/Paris

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Bielefeld

Schöfthaler, T. (1992): Das Internationale Alphabetisierungsjahr 1990. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 19/20, S. 4

Sommer, M. (2008): The European Qualification Framework: Skills for Europe. In: Info-Letter, Information on Adult Education in Europe, No. 4, S. 2 (www.infonet-ae.net/infoletter4-08.pdf)

UNESCO (Hrsg.) (2004): The United Nations Literacy Decade (2003–2012, UNLD). The Literacy Decade: Getting started 2003–2004. Paris

Unesco aktuell (2006): Pressemitteilung der Deutschen Unesco-Kommission, Bonn, 5. September 2006

UNESCO-Weltbildungsbericht (2008), Kurzfassung DUK. Bonn

Wagner, D. u.a. (1999): Literacy: An International Handbook. Boulder (Colorado)

Abstract

In einem Rückblick wird die Geschichte der Alphabetisierungsdiskussion als eine in den 1970er Jahren beginnende, stark durch internationale Organisationen geprägte Debatte nachgezeichnet. Dabei wird die Dringlichkeit des Themas zunächst anhand internationaler Zahlen zur Verbreitung von Analphabetismus aufgezeigt. Der Autor sieht heutige Fragen und Themen bereits in den 1980er und 1990er Jahren vorgezeichnet und weist im Blick auf den aktuellen Förderschwerpunkt des Bundes darauf hin, dass das Rad nicht ständig neu erfunden werden müsse. Eine besondere Aufmerksamkeit erfahren in der Analyse die UNESCO, die OECD und nationale NGOs.



Dr. Dr. h.c. Joachim H. Knoll ist em. Professor für Pädagogik (Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung) der Ruhr-Universität Bochum und Ehrenmitglied der Deutschen UNESCO-Kommission.

Kontakt: Joko.Knoll@t-online.de