

Peter Hubertus & Sven Nickel:
(Art. 57) „Alphabetisierung von Erwachsenen“

1. Zur Zielgruppe der „funktionalen Analphabeten“

1.1 Definitionen zum Analphabetismus

Von *Analphabetismus* wird gesprochen, wenn Erwachsene über keine oder unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache verfügen. *Natürlicher* oder *primärer* Analphabetismus liegt vor, wenn kein Schulbesuch erfolgt ist. Diese Form des Analphabetismus findet sich vor allem in den sogenannten Entwicklungsländern, in den Industriestaaten gelegentlich bei Migranten. *Totaler* Analphabetismus meint, dass keine (Buchstaben-) Kenntnisse vorhanden sind.

Der Begriff des *funktionalen* Analphabetismus bezieht die historisch-gesellschaftliche Dimension mit ein. "Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des *funktionalen* Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung." (Hubertus 1991, 5). Da wir es im Alltag mit sehr unterschiedlichen schriftsprachlichen Anforderungen bzw. Literaritäten (literacies) zu tun haben (Barton 1994), erweist sich eine allgemeine (minimale) schriftsprachliche Kompetenz als unbestimmbare, hochgradige Abstraktion.

Döbert-Nauert bezieht in ihre Beschreibung des funktionalen Analphabetismus den Aspekt der individuellen Schriftverwendung ein: "Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen" (Döbert-Nauert 1997, 118).

Einen Sonderfall des funktionalen Analphabetismus stellt der *sekundäre* Analphabetismus dar: "Sekundärer Analphabetismus liegt vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozeß des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verloren gehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt" (Hubertus 1995, 251).

1. 2 Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Der (primäre) Analphabetismus wurde in Deutschland mit Einführung der Schulpflicht überwunden. Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde in der Bundesrepublik Deutschland das Phänomen des funktionalen Analphabetismus offenkundig, da es ein Überangebot von Arbeitskräften gab und Arbeitsplätze, für die

keine Lese- und Schreibkenntnisse erforderlich sind, wegrationalisiert wurden. Nach der Wende wurde das Phänomen des funktionalen Analphabetismus auch in der ehemaligen DDR sichtbar. Die Bildungspolitik negierte zunächst das Phänomen des funktionalen Analphabetismus und begründete ihn später mit dem Verlernen schriftsprachlicher Kenntnisse (Hubertus 1996). Damit wurde der Eindruck erweckt, dass alle Schüler im deutschen Bildungssystem ausreichend lesen und schreiben lernen und diese Kompetenz erst nach Verlassen der Schule abnimmt (sekundärer Analphabetismus). Aus der Praxis der Erwachsenen-Alphabetisierung ist jedoch bekannt, dass Teilnehmer an diesen Kursen trotz Erfüllung der Schulpflicht in der Regel auch zu keinem früheren Zeitpunkt über ausreichende Schriftkompetenz verfügten.

1.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus

Angesichts der Schwierigkeit, konkrete Mindeststandards von Schriftsprachkompetenzen zu bestimmen und mangels empirischer Untersuchungen gibt es keine gesicherten Zahlen über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Eine 1988 von der UNESCO veröffentlichte Schätzung gibt 0,75% bis 3% der erwachsenen Bevölkerung (ohne Einwanderer und Aussiedler sowie ohne Menschen mit Behinderung) bzw. bis zu 3 Millionen Bundesbürger über 15 Jahre für die alten Bundesländer an (Sandhaas 1990). Hubertus (1995) weist dies Zahlen jedoch als nicht kongruent zueinander aus. Mittlerweile geht der Bundesverband Alphabetisierung e.V. von etwa 4 Millionen (= 6,3%) betroffenen Bürgern in Deutschland aus (Döbert & Hubertus 2000). Dass diese Zahl nicht zu hoch gegriffen ist, wird durch die Interpretation internationaler Vergleichsstudien (OECD & Statistic Canada 1995) sowie weiterer Indikatoren gestützt.

1.4 Genese des funktionalen Analphabetismus

Um die Bedingungsfaktoren des funktionalen Analphabetismus und ihr Zusammenwirken zu eruieren, wurden zahlreiche qualitative halbstrukturierte und narrativ-autobiographische Interviews (Oswald & Müller 1982, Döbert-Nauert 1985, Namgalies, Heling & Schwänke 1990, Hendricks 1996, Egloff 1997) durchgeführt. Diese Untersuchungen zeigen bei aller Individualität der Lebens- und Lerngeschichten ein multifaktorielles Bedingungsgefüge gesellschaftlicher, familiärer, schulischer und individueller Faktoren (Füssenich 1993a).

Übereinstimmend berichten die Betroffenen von vielfältigen schwierigen Familienverhältnissen; die Landkarte des Analphabetismus deckt sich dabei weitgehend mit der Landkarte der Armut. Neben Alkoholmissbrauch der Eltern, Gewalterfahrungen, häufigen Krankheiten und sozioökonomischer Unsicherheit sind insbesondere die Instabilität von Beziehungen sowie negative Kommunikationserfahrungen, Ablehnung und Entmutigung der eigenen Person von Bedeutung. Infolge dieser (früh-)kindlichen Deprivation kam es zu Beeinträchtigungen bei der Entwicklung der Persönlichkeit. Viele funktionale Analphabeten sind bereits als Kleinkinder durch Entwicklungsverzögerungen in sprachlicher, kognitiver oder motorischer Sicht aufgefallen (Füssenich 1993a). In den biographischen Schilderungen der Betroffenen wird deutlich, dass sie in ihrer Herkunftsfamilie starken psychosozialen Belastungen ausgesetzt waren, kein positives Selbstwertgefühl aufbauen und kein ausreichendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln

konnten. Schrift spielte im Elternhaus meist keine oder nur eine untergeordnete Rolle, literale Modelle standen nicht zur Verfügung.

An die Schule haben lese- und schreibunkundige Erwachsene durchweg negative Erinnerungen. Durch negative Schulerfahrungen (Ablehnung und Aussonderung, Angst bei Leistungsdruck, Ausprägen sozial unerwünschter Verhaltensweisen) manifestierte sich die negative Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten. Kretschmann, Lindner-Achenbach, Puffahrt, Möhlmann & Achenbach (1990, 35ff) sprechen von „erlernter Hilflosigkeit“ infolge „fehlender Passung“ zwischen Sach- und Lernstruktur, was kognitive, aber auch motivationale Aspekte mit einschließt.

Fallen massive Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten erst in höheren Klassen auf, ist es für eine ausreichende Förderung innerhalb des regulären Unterrichts meistens zu spät. "Wer in den ersten zwei Schuljahren nicht lesen und schreiben lernt, hat in den weiteren Schuljahren kaum eine Chance, diese Fähigkeiten nachzuholen (...) Es besteht im Rahmen unserer schulischen und außerschulischen Angebote keine Möglichkeit mehr, über das zweite Schuljahr hinaus von Grund auf Lesen und Schreiben zu lernen." (Füssenich 1995, 133). Die meisten Berichtenden wurden während ihrer Schulzeit auf die Hilfsschule bzw. die Sonder- oder Förderschule für Lernbehinderte überwiesen. Dabei muss die Wirksamkeit dieser schulorganisatorischen Maßnahme generell kritisch gesehen werden: Alle empirischen Untersuchungen bescheinigen der Sonderschule für Lernbehinderte eine Ineffizienz hinsichtlich der erreichten Schulleistungen (Hildeschmidt & Sander 1996, Wocken 2000). "Wo immer man Schüler nach dem Merkmal »Leistungsversagen« gruppiert, ist wechselseitiges Modellernen von Schulunlust und Lernverweigerung zu erwarten. Umgekehrt fehlt die anregende Wirkung und die Unterstützung der leistungsstärkeren Schüler" (Kretschmann u.a.1990, 34).

„Wenn die Betroffenen die Schule verlassen, (...) dann scheint ihnen zunächst nicht bewußt zu sein, was es heißt, nicht lesen und schreiben zu können“ (Egloff 1997, 155). Schule hat es bei diesen Schülern weder verstanden hat, die Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenzen für gesellschaftliche Partizipation erfahrbar zu machen, noch Schrift als persönlich sinnvoll erleben zu lassen. Lesen und Schreiben ist für funktionale Analphabeten ohne subjektive Bedeutung geblieben, ein isolierter Lehrinhalt ohne direkten Bezug zum lernenden Subjekt und ohne Einbindung in schriftkulturelle Tätigkeiten.

Was den Betroffenen sowohl im Elternhaus als auch in der Schule gefehlt hat, ist die Anerkennung der Person und ihrer Fähigkeiten. Das Nichtlernen ist damit wesentlich als Selbstbildproblem zu erkennen. Den Zusammenhang zwischen vergangenen Lebenswelterfahrungen, schulischen Problemen, Ausbildung des Selbstbildes und Bedeutung für aktuelle Lebensgestaltung zeigt folgende Grafik (Döbert & Nickel 2000, 52) auf:

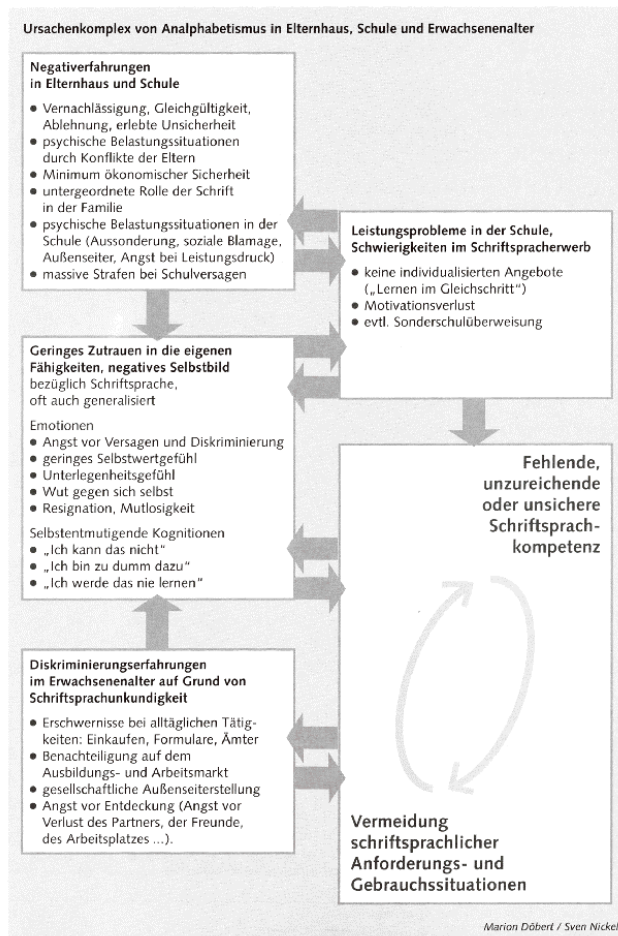


Abbildung 1: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter

Die Bedingungsfaktoren zur Genese des funktionalen Analphabetismus zeigen eine erstaunliche Ähnlichkeit zum gesellschaftstheoretischen Paradigma in der Sonderpädagogik. Bei vielen Kindern mit Lernschwierigkeiten sind gleichartige Zusammenhänge zu erfassen (Wocken 2000). Lese- und schreibunkundige Erwachsene wiederum berichten von ähnlichen Lernentwicklungen und Verhaltensweisen ihrer Eltern, aber auch ihrer eigenen Kinder. Als soziales Problem Analphabetismus somit „vererbbar“.

Anders als bei deutschen Erwachsenen stellt sich die Situation von Migranten dar: Durch fehlenden oder unzureichenden Schulunterricht im Herkunftsland wird vielen Kindern, insbesondere Mädchen, keine oder nur geringe Elementarbildung zuteil. Das gilt vor allem für ländliche Regionen. Durch die Migration in westliche Industriestaaten ergibt sich ein doppelter Analphabetismus – in Hinblick auf die Muttersprache und auf die Zielsprache. (Deutsch lernen 1-2/1991: Alphabetisierung nichtdeutschsprachiger Erwachsener)

1. 5 Lebenssituation funktionaler Analphabeten

Die Schule verlassen die Betroffenen größtenteils ohne Schulabschluss. Sie finden ungelernte Arbeit oder bleiben erwerbslos. Durch gestiegene Einstiegsanforderungen in vielen Berufsfeldern ist die Situation von schriftsprachunsicheren Jugendlichen heute jedoch ungleich schwieriger als vor einigen Jahren.

Mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse belasten nicht nur die Arbeitssuche, sondern auch den privaten Bereich. Nicht wenige schaffen es, ihre Schwierigkeiten auch vor Freunden und den eigenen Partnern zu verheimlichen. Die Angst vor Stigmatisierung und der damit verbundene psychische Druck führen dazu, dass viele Betroffene in eine gesellschaftliche Isolation und Anonymität flüchten. Wenn die Sicherheit einer Person auf dem Vermeiden von schriftsprachlicher Anforderungssituationen beruht, kann der Kontakt mit Schrift eine massive Bedrohung für das eigene Sicherheitskonzept darstellen.

Ist schriftsprachliche Tätigkeit unausweichlich, werden diese Aufgaben häufig an Vertrauenspersonen delegiert, wodurch jedoch ein Abhängigkeitsverhältnis etabliert wird. Akute und nicht vermeidbare Anforderungssituationen werden durch Täuschung versucht zu bewältigen.

1.6 (Schrift-)Sprachliche Kompetenzen funktionaler Analphabeten



Abbildung 2: „14 Steine“: Schreibungen funktionaler Analphabeten

Funktionale Analphabeten stellen keine homogene Gruppe dar. Die Schreibbeispiele in Abbildung 2 verdeutlichen, dass die Fähigkeiten stark variieren und auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen anzusiedeln sind. Im Rahmen des Konstrukts der Entwicklungsmodelle (> Artikel 29) ist anzunehmen, dass es bei den Betroffenen zu einer zeitlich verzögerten, aber auch zu einer abweichenden Lernentwicklung kam, wie sie oft beim Wechsel von Lernstrategien auftritt. Es ist hypothetisch davon auszugehen, dass den Betroffenen insbesondere das Durchlaufen der alphabetischen Strategie nicht ausreichend gelungen ist. Im Verständnis des Schriftspracherwerbs als kognitivem Entwicklungsprozess ist die besondere Bedeutung der sprachanalytischen Tätigkeit und die Einsicht in den Lautbezug unserer Schrift sowie ihres sequentiellen Aufbaus unbestritten.

Viele Teilnehmer von Alphabetisierungskursen benutzen trotz ihrer Schwierigkeiten bei der lautlichen Durchgliederung auch orthographische Muster. Ungeachtet der Brüche und Lücken in ihrer Lernentwicklung haben sie immer wieder neue Elemente von Schrift in ihre subjektiven Konstruktionen eingebunden. Diese gleichzeitige Realisierung sehr unterschiedlicher Zwischenstufen im Sinne der Stufenmodelle lässt ihre Schreibungen oft inkongruent zueinander erscheinen.

- Frau B. spricht: "/kertsø/, /k/ hör' ich"; schreibt <K>.
- Frau B. spricht "/kertse/, /e/ hör' ich" [gemeint ist der Auslaut]; schreibt <e>.
- Frau B. spricht "/kertse:/" mehrmals, betont dabei zunehmend das /ts/; schreibt <s>.
- Frau B. spricht abermals "/kert se:/" achtet vermutlich erneut auf den Auslaut, fügt hinzu: "kann doch nicht schon wieder <e> schreiben" und belässt es bei dem bisher Verschriftetem.

K	e	s
/	/	/
K	e	r
	z	e

Abbildung 3: Versprachlichung eines Schreibprozesses (aus: Nickel 1998, 22)

Die Probleme bei der alphabetischen Durchgliederung verweisen auf Schwierigkeiten bei der phonologischen Bewusstheit, also dem Zergliedern gesprochener Sprache in kleinere Einheiten wie Wörter oder Phoneme (Sendlmeyer 1987, Nickel 1998, > Artikel 33). Auch die Gliederung in Silben fällt vielen Lernenden schwer. Grundlegende sprachanalytische Begriffe wie Wort, Satz oder Buchstaben sind oft unbekannt. Nach Börner (1995) zeichnen sich die Betroffenen beim Zugriff auf Schriftsprache durch eine wenig differenzierte Problemsicht aus. Auf der Ebene der Zugriffsweisen steht ihnen meist nur ein eng umrissenes und wenig flexibles Repertoire zur Verfügung, das sich oft auf auditive und visuelle Zugriffe ("Hören" und "Merken") begrenzt. Besondere Schwierigkeiten bereiten operative und morphematische Zugriffe. Gelegentlich nehmen Lernende noch keine Unterscheidung zwischen dem Bedeutungs- und dem Lautaspekt der Schriftsprache vor (Crämer & Schumann 1990). Bei fortgeschritteneren Lernern zeigt Romberg (1993) Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Schreibprozesses (> Artikel 16, 20) auf.

Viele Betroffenen ahnen, dass auch ihre mündliche Kommunikation aufgrund der Lese- und Schreibunkundigkeit auffällig erscheint. Sie zeigen nicht selten eine undeutliche Aussprache, grammatische Schwierigkeiten, einen eingeschränkten Wortschatz oder sie beachten die Regeln der Gesprächsführung, z.B. die Zuhörerperspektive nicht. (Füssenich 1993a). Löffler (2000) berichtet zudem bei Dialektprechern von geringem Sprachdifferenzbewusstsein und eingeschränkter Variationskompetenz.

Sprachstörungen können sowohl als Ursache als auch als Folge des nicht stattgefundenen Schriftspracherwerbs angesehen werden, denn die geschriebene Sprache ist als relativ unabhängiges System zu verstehen, das auf die mündliche Sprache zurückwirkt (Osburg 1997). Darüber hinaus haben unzureichende schriftsprachliche Kenntnisse Konsequenzen auf das Denken. Wird Schriftsprache

nicht erworben, fehlt die Möglichkeit, die hiermit verbundenen kognitiven Zusammenhänge und Abstraktionen vorzunehmen. So verfügen Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten häufig über geringe Grundbildung und geringes Allgemeinwissen (Füssenich 1997).

Auch Kamper (1990) stellt bei funktionalen Analphabeten wenig differenzierte Sprachwahrnehmung, undeutliche Artikulation und mangelndes Sprachverständnis fest. Besondere Probleme konstatiert sie in Bezug auf die Wahrnehmung räumlicher Beziehungen und in der rhythmischen Gliederungsfähigkeit. Sie kritisiert, dass die üblichen Anleitungen zum Schriftspracherwerb einen bestimmten Entwicklungsstand perzeptiver und kognitiver Fähigkeiten voraussetzen, obwohl dieser oft gar nicht erreicht sei. Statt auf ein Training isolierter Fähigkeiten setzt sie daher auf eine Veränderungen der Anleitungen im Unterricht, die die elementaren Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen (Kamper 1997).

2.. Zielgruppenspezifischer Sprachunterricht

2.1. Lernangebote in Deutschland

Die Gründe der Lerner, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen, hängen eng mit ihren biographischen Erfahrungen in der Vergangenheit und den aktuellen Anforderungen in der Gegenwart zusammen. Berufliche Motive und der Wunsch nach Abbau von Angst und Unsicherheit stehen an erster Stelle. Weiterhin erhoffen sie sich mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, wollen den Hauptschulabschluss nachholen oder sich auf die Führerscheinprüfung vorbereiten, dem eigenen Kind besser bei den Hausaufgaben helfen können oder einfach mehr Allgemeinbildung erwerben (Döbert 1997). Lernangebote werden meist erst dann wahrgenommen, wenn der Leidensdruck größer wird, das Versteckspielen schwieriger wird oder die Vertrauensperson, die immer alles Schriftliche erledigt hat, nicht mehr zur Verfügung steht.

Derzeit nehmen etwa 20.000 Erwachsene an Alphabetisierungskursen teil, davon etwa 5.000 Migranten. Die meisten VHS-Kurse finden zweimal in der Woche abends mit jeweils zwei Unterrichtsstunden statt. Gelegentlich gibt es auch spezielle Kurse für Frauen, besondere Veranstaltungsformen wie Schreibwochenenden oder Schwerpunktsetzungen wie „Lesen und Schreiben am Computer“; intensivere Lernangebote, z.B. Vollzeitkurse für Arbeitslose, sind selten.

Gelernt wird in Gruppen von etwa sechs bis acht Teilnehmern. Diese Gruppenstärke hat sich als günstig erwiesen, da so den Lernbedürfnissen des Einzelnen Rechnung getragen werden kann und auch gruppendynamisches Lernen möglich ist. Für Alphabetisierungskurse für Migranten gelten häufig andere Rahmenbedingungen.

Die Lernumgebung, in der sich die Kursteilnehmer aufhalten, sollte ebenso erwachsenengerecht sein wie die Unterrichtsmaterialien und Methoden. Prinzipiell sollen die Lernenden Schriftsprache angstfrei erfahren und als Mittel des Selbstaustauschs kennen lernen.

2.2. Ziele der Alphabetisierungskurse

Seit Beginn der Erwachsenen-Alphabetisierung vor etwa 20 Jahren hat sich das Selbstverständnis und die Zielsetzung verändert: Standen zunächst Emanzipation und Befreiung im Sinne Paolo Freires (1973) im Mittelpunkt, gewann zunehmend die soziale Partizipation und später die Integration in die Arbeitswelt an Bedeutung. Heute wird weit mehr die wirtschaftliche Notwendigkeit von Grundbildung betont.

Nichtsdestotrotz geht es im Unterricht weniger um eine Alphabetisierung im engeren Sinne, als vielmehr um eine weiter gehende Literalisierung. Das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben muss Bezug nehmen auf den persönlichen und beruflichen Alltag der Lernenden; die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen darüber hinaus bereits während des Lernprozesses soweit wie möglich in diesen Lebensbereichen eingesetzt werden. Schriftspracherwerb sollte ferner eingebunden werden in ein umfassenderes Konzept von Grundbildung. Dazu zählen neben dem Lesen und Schreiben elementare Rechentechniken, naturwissenschaftliche und wirtschaftliche Grundlagenkenntnisse, aber auch soziale Fertigkeiten und mündliche Kommunikationsfähigkeit.

Die Einschränkungen im Selbst der Betroffenen besitzen für die Arbeit mit ihnen eine zentrale Bedeutung: „Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten –

Solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei“. (Döbert-Nauert 1985, 116). Die Stärkung des Selbstkonzepts und des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten (heuristische Kompetenz) können als vorrangige pädagogische Ziele in der Alphabetisierungsarbeit angesehen werden.

2.3 Didaktisch-methodischer Rahmen

Die in den Anfängen der Alphabetisierung als eigenes Konzept formulierten Methoden (Morphemmethode bzw. sprachsystematischer Ansatz, Fähigkeitenansatz) (Kreft 1985) sind heute eher als integrale Bestandteile der Alphabetisierung denn als eigenständige konkurrierende Konzepte zu verstehen. Grundsätzlich sollen den Lernenden vielfältige Zugänge und Erfahrungen ermöglicht werden.

Sprachlernangebote für benachteiligte Gruppen müssen sich in besonderem Maße an den Kompetenzen und den Interessen der Lernenden orientieren. Lern- und entwicklungshemmende, negative Erwartungshaltungen (Misserfolgsorientierung) müssen allmählich durch einen lustvollen und experimentierfreudigen Umgang mit Schriftsprache abgelegt werden. Dazu benötigen die Lernenden eine dialogische Haltung der Kursleiter ihnen gegenüber, reichhaltige literale Anregungen und eine emotional stabilisierende Lernumgebung, die ihnen Sicherheit vermittelt.

Lehrwerke mit festgelegten Themen und einer durchgängigen Progression, die zwangsläufig von den individuellen Lernern abstrahieren, gibt es für die Alphabetisierungsarbeit mit deutschsprachigen Erwachsenen nicht. Wie es der Spracherfahrungsansatz (> Artikel 54, 59) postuliert, nimmt der Alphabetisierungsunterricht Erwachsener die Wörter und Texte der Betroffenen zum Ausgangspunkt des Lernprozesses. Schreibimpulse sollten einen möglichst weit gehenden Interpretationsspielraum zulassen (Nickel 2000, 90). Das Konzept des „personalen Schreibens“ (Thamm 1997) verbindet durch die schriftsprachliche Auseinandersetzung mit der eigenen Person Identitätsbildung und Schriftspracherwerb,

sodass Schreiben als Medium der Ich-Entwicklung eingesetzt wird. Lern- und entwicklungshemmende Kognitionen müssen abgebaut und Kompetenzen auf Metaebenen (Lerntechniken bzw. -strategien, Sprachbewusstsein etc.) erweitert werden.

Psychische Entlastungsmechanismen (vgl. Kretschmann u.a. 1990) ermöglichen auch Lernenden mit einem geringen schriftsprachlichen Entwicklungsstand, zu subjektiv befriedigenden Verschriftungen zu kommen, ohne die Komplexität des schriftsprachlichen Handelns auf einzelne technische Aspekte zu reduzieren. Sprachsystematische Teilhandlungen schließen sich an die schriftsprachliche Tätigkeit des Texterstellens an. Die Bedeutung einzelner Fördererlemente zueinander ist stets unterschiedlich und von den Auffassungen der konkret Unterrichtenden abhängig. Der Einbezug des Computers als Werkzeug und Medium des Lernens (Nickel 2002) bringt eine Veränderung des Schreib- und Lese(lern)prozesses (Kochan 1993) mit sich, die didaktisch nutzbar gemacht werden kann (Kochan 1999) sowie ferner einen Auf- bzw. Ausbau grundlegender Informations- und Medienkompetenz ermöglicht.

Im Mittelpunkt der Alphabetisierungsarbeit steht in didaktisch-methodischem Sinne somit in erster Linie das Erleben einer "elementaren Schriftkultur", denn das Erlernen der Kulturtechnik ist erst als Folge an der Teilhabe an Schriftkultur zu begreifen (Dehn, 1996). Das Lernen im Schonraum Alphabetisierungskurs ist dabei sukzessive zu erweitern in das alltägliche Feld hinein, indem die Lernenden behutsam in möglichst reale oder realitätsnahe Situationen des schriftsprachlichen Handelns gebracht werden.

Ein sehr geeignetes Verfahren, um die Ausbildung von Literalität im Alltag der Betroffenen zu unterstützen, ist das im angelsächsischen Bereich sehr verbreitete und hierzulande noch völlig unbekanntes Konzept der „Family Literacy“ (Brooks et al 1996, 1997). In diesem Konzept verbinden sich die sonst isoliert nebeneinander stehenden Maßnahmen in Schule, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Stadtteilarbeit zu einer effizienten Strategie. Der Ansatz der Family Literacy ist gleichzeitig Interventions- wie Präventionsmaßnahme, wird dem Grundgedanken gerecht, dass Präventionsmaßnahmen angesichts der vielschichtigen Bedingungsfaktoren des funktionalen Analphabetismus ebenso vielseitig gestaltet sein müssen (Nickel 2001) und durchbricht so den sozialen Teufelskreislauf von Lese- und Schreibschwierigkeiten.

Literatur

Barton, David. 1994. Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.

Börner, Anne. 1995. Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt .

Brooks, Greg; Gorman, Tom; Harman, John; Hutchison, Dougal; Wilkin, Anne 1996. Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.

- Brooks, Greg; Gorman, Tom; Harman, John; Hutchison, Dougal; Wilkin, Anne 1997. Family Literacy Lasts. The NFER follow-up study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.
- Crämer, Claudia / Schumann, Gabriele. 1990. „Wenn der Maler berühmt ist, schreibt man ihn mit <ll>“. Äußerungen in einem Volkshochschulkurs mit sogenannten Null-Anfängern. In: Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko (Hrg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, 217.
- Dehn, Mechthild. 1996. Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra & Kruse, Norbert (Hrg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim, 8-14.
- (Deutsch lernen 1-2/1991: Alphabetisierung nichtdeutschsprachiger Erwachsener)
- Döbert-Nauert, Marion. 1985. Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn.
- Döbert, Marion. 1997. Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hrg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen, 117-139.
- Döbert, Marion & Hubertus, Peter. 2000. Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster 2000.
- Döbert, Marion & Nickel, Sven. 2000. Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, Marion & Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, 52.
- Egloff, Birte. 1997. Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Frankfurt.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg 1973
- Füssenich, Iris. 1993a. Wie wird man Analphabetin? In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Stuttgart, 59-67.
- Füssenich, Iris. 1995: Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Stuttgart, 129-149.
- Füssenich, Iris. 1997: Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 1997, 58-66.
- Hendricks, Margret. 1996. Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Replikation der Untersuchung von Marion Döbert-Nauert. (unveröffentlichte Diplomarbeit)
- Hildeschmidt, Anne & Sander, Alfred. 1996. Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen In: Eberwein, Hans (Hrg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, 115-134.
- Hubertus, Peter. 1991. Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Osnabrück.

- Hubertus, Peter. 1995. Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil, 250-262.
- Hubertus, Peter. 1996. Bildungspolitische Aspekte der Alphabetisierungsarbeit. In: Ausgeblendet und vergessen? Analphabetismus in Deutschland. Studienkonferenz der Thomas-Morus-Akademie Bensberg in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Köln. Köln. 45-56.
- Kamper, Gertrud. 1990. Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin.
- Kamper, Gertrud. 1997. Wenn LESEN und SCHREIBEN und LERNEN schwerfallen... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster.
- Kochan, Barbara. 1993. Schreibprozeß, Schreibleistung und Schreibwerkzeug. Theoretische Aspekte des Computergebrauchs im entfaltenden Schreibunterricht. In: Hofmann, Werner / Jochen Müsseler / Heike Adolphs (Hrsg.): Computer und Schriftspracherwerb. Opladen, 57-91.
- Kochan, Barbara. 1999. Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch begünstigt der Computer den Schriftspracherwerb? In: Huber, Ludowika / Gerd Kegel / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig, 40-60.
- Kreft, Wolfgang (Hrg.). 1985. Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn.
- Kretschmann, Rudolf; Lindner-Achenbach, Susanne; Puffahrt, Andrea; Möhlmann, Gerd & Achenbach, Jörg. 1990. Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart.
- Löffler, Cordula. 2000. Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Hannover.
- Namgalies, Lisa; Heling, Barbara & Schwänke, Ulf. 1990. Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg.
- Nickel, Sven. 1998. Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreib-Probe". In: Alfa-Forum 13. Jg., Heft 38, 20-24.
- Nickel, Sven. 2000. Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döbert, Marion & Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, S. 86-98.
- Nickel, Sven. 2001. Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. In: Alfa-Forum 15. Jg, Heft 47, 7-10.
- Nickel, Sven 2002: Computer beim Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Informationstechnologien, Computer, neue Medien, Alphabetisierung und Grundbildung – für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, i.D.
- OECD & Statistic Canada. 1995. Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung Grundqualifikationen Erwachsener. Paris.

- Osburg, Claudia. 1997. *Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb*. Hohengehren.
- Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred. 1982. *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart
- Romberg, Susanne. 1993. *Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten*. Opladen
- Sandhaas, Bernd (Hrg.). 1990. *Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionen, Organisationen, Verbände*. Bonn.
- Sendlmeier, Walter. 1987. Die psychologische Realität von Einzellauten bei Analphabeten. In: *Sprache & Kognition* 2, 64-71.
- Thamm, Jürgen. 1995. *Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Wocken, Hans. 2000. Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12, 492-503.