

Sabina Hussain

Literalität und Alphabetisierung

Nationale und internationale
Forschungs- und Praxisansätze

texte.online



Sabina Hussain

Literalität und Alphabetisierung Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze

Die seit den 1970er Jahren geführte Debatte zum Thema „Analphabetismus“ hat bis heute nicht an Brisanz verloren. Zeitungslektüre, Fahrpläne, Anträge auf Bezuschussung, schriftliche Arbeitsanweisungen oder ausgeschriebene Stellenangebote sind allein in Deutschland für mehrere Millionen von Menschen nicht mehr als Hieroglyphen. Um den aktuellen „state of the art“ der Alphabetisierungsarbeit zu ermitteln, wirft Sabina Hussain einen Blick auf nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze, divergierende Konzepte von Literalität, bildungspolitische Strategiepapiere und „good-practice“-Beispiele.

Sabina Hussain: PhD, war als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin in dem Projekt "Alphabetisierung/Grundbildung - State of the art" tätig.

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen **01AB072602** gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Textsorte: Forschungsergebnisse

Online veröffentlicht am: 04.10.2011

Stand Informationen: August 2011



Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
<http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx>



Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Literalität und Alphabetisierung: Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze

1. Einleitung

Seit den frühen 1970er Jahren wird „Analphabetismus“ in Industrieländern öffentlich thematisiert. Seitdem hat das „Problem Analphabetismus“ seine Aktualität nicht verloren. Vielmehr haben technologische Entwicklungen und daran geknüpfte Anforderungen sowohl im Arbeits- als auch im Sozialleben zu veränderten Definitionen von Schriftsprachlichkeit geführt: Sie wird in heutigen Gesellschaftsformen als Voraussetzung für die Teilhabe im beruflichen und privaten Bereich des täglichen Lebens betrachtet. Zudem haben von der OECD durchgeführte internationale Vergleichsstudien und von der UNESCO geleitete Kampagnen das Verständnis von Schriftsprachlichkeit in Wissenschaft und Praxis modifiziert und eine internationale Öffentlichkeit ermöglicht.

Auf internationaler Ebene manifestiert sich die Bedeutung der Literalität in der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003 bis 2012), die mit dem Slogan „Literacy as Freedom“ eingeleitet wurde. Im Rahmen der nationalen Umsetzung der Weltalphabetisierungsdekade wurde das Projekt „Alphabetisierung/Grundbildung – *State of the art* aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten“ (Alpha – *State of the art*) als Einzelvorhaben in dem Projektverbund „Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Das Projekt, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wurde, bereitet nationale und internationale Entwicklungen der Alphabetisierungsarbeit auf und legt gewonnene Erkenntnisse dar. Ziel ist es, das Thema in seinem historischen und politischen Kontext zu verstehen, um Veränderungen und Paradigmenwechsel in diesem Bereich nachzuvollziehen, Herangehensweisen der Wissenschaft zu verstehen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung in der Praxis zu sondieren.

Der Einbezug internationaler Entwicklungen, Erkenntnisse und Herangehensweisen war in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen wird Alphabetisierung zunehmend in einen internatio-

nalen Kontext eingebettet. Dies zeigt sich vor allem in der Durchführung internationaler Vergleichsstudien, wie der von der OECD/Statistics Canada im Jahr 1994 durchgeführte „International Adult Literacy Survey“ (IALS) und das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC), bei dem die Kompetenzen Erwachsener gemessen und international verglichen werden (die Haupterhebung ist für 2011 geplant). Zum anderen werden historische Entwicklungen, politische Maßnahmen, wissenschaftliche Diskurse, aber auch innovative Praxisansätze in Deutschland weder rezipiert noch als Informationsquellen genutzt. Die Kenntnis von oder das Wissen über Herangehensweisen in der Alphabetisierung auf internationaler Ebene ist jedoch erforderlich, um globale Zusammenhänge zu verstehen, die Anschlussfähigkeit Deutschlands an den internationalen Diskurs zu gewährleisten und eine aktive Beteiligung an internationalen Prozessen zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag umfasst die Auswertung des Projektes „Alpha – State of the art“. Die Ergebnisse der Einzelprodukte und perspektivisch unterschiedliche Stränge werden zusammenfassend und deskriptiv vorgestellt. Sie geben einen Einblick in Merkmale, Annahmen und Herangehensweisen der Alphabetisierungsarbeit und bieten die Möglichkeiten, auf diesen Ergebnissen aufbauend, Forschungen zu vertiefen und die Praxisgestaltung durch die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung unterschiedlicher Lehr- und Lernmethoden zu erweitern.

Während der Laufzeit des Projektes (Januar 2008 – März 2011) wurden unterschiedliche Schwerpunkte untersucht. Hierzu gehören die Eingliederung des Themas in einen historischen und politischen Kontext, die Darstellung wissenschaftlich-theoretischer Diskussionen, die Erarbeitung von Länderberichten aus historischer Perspektive und der Verweis auf ausgewählte *Good Practice* Beispiele aus verschiedenen Ländern. Im Folgenden werden diese vorgestellt.

2. Historische Perspektiven und theoretisches Verständnis der Literalität

2.1 Literalität im historischen und politischen Kontext

Mit dem Hauptaugenmerk auf den sogenannten Entwicklungsländern gab die UNESCO in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren den internationalen globalen Anstoß für Erwachsenenalphabetisierungsprogramme (vgl. Rassool 1999). Das Ziel der Armutsbekämpfung im Blick, initiierte die UNESCO erste Massenalphabetisierungskampagnen, wobei die Funktionalität der Schriftsprache, d.h. das Erlernen der Techniken des Lesens und Schreibens als Vorbereitung für eine Erwerbstätigkeit, die Alphabetisierungsarbeit in dieser Zeit

dominierte (vgl. UNESCO 2004; Watras 2010; Prinz 1993). Die Ausweitung der Alphabetisierungsbemühungen der UNESCO auf Industrienationen wurde bei der Weltbildungskonferenz der UNESCO in Paris im Jahr 1985 erstmals beschlossen (vgl. Knoll 2007) und spiegelt die allgemeine öffentliche Thematisierung des Phänomens einzelner Industrienationen auf globaler Ebene wider. Seitdem wurde auf den folgenden Weltbildungskonferenzen – 1990 in Jomtien/Thailand und 1997 auf der CONFINTEA V in Hamburg – sowie auf dem Weltbildungsforum 2000 in Dakar/Senegal und in der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) „Alphabetisierung“ als ein global angestrebtes Ziel formuliert (vgl. UNESCO 1990; UNESCO 1997). Ferner haben das *International Literacy Year* (1990) und die *United Nations Literacy Decade* (2003–2012) dazu geführt, „Analphabetismus“ und „Alphabetisierung“ auf die politische Agenda von Industrienationen sowie Entwicklungsländern zu setzen.

In den Bemühungen der UNESCO, dem „Analphabetismus“ entgegen zu wirken, sind verschiedene Entwicklungsphasen erkennbar, die eng an das Begriffsverständnis von Literalität gebunden sind. So haben sich beispielsweise die Definitionen der UNESCO zunächst an der Idee der Funktionalität der Schriftsprache orientiert, werden heute jedoch – und dies ist auch auf die Einflüsse internationaler kritischer Denker und Wissenschaftler zurückzuführen – aus einer soziokulturellen Perspektive betrachtet (vgl. Wickens/Sandlin 2007, S. 281; UNESCO 2004). Zudem wurde erkennbar, dass die Massenalphabetisierungskampagnen mit ihren befristeten Maßnahmen nicht zu nachhaltigen Ergebnissen führten (UNESCO 2004). Die Beachtung der kontextualen Abhängigkeit der Literalität resultierte in den Empfehlungen flexibler Herangehensweisen und des Einsatzes verschiedener Methoden in der Alphabetisierungsarbeit (vgl. UNESCO 2004; Singh 2004).

Die OECD ist die zweite internationale Organisation, die großen Einfluss sowohl auf Definitionen der Literalität als auch auf Alphabetisierungsmaßnahmen nimmt. Anders als die UNESCO verfolgt die OECD einen Ansatz, bei dem die Bildung von Humankapital einen Hauptfaktor darstellt. So zielt der von der OECD in Kooperation mit *Statistics Canada* 1994 durchgeführte *International Adult Literacy Survey* (IALS) auf die internationale Vergleichbarkeit und Standardisierung von Daten im Bereich der Lesekompetenzen und setzt sie in Beziehung zu wirtschaftlichen Indikatoren (Hamilton/Barton 2000, S. 378; Guérin-Pace/Blum 2000, S. 215). „Literalität“ wird als Fähigkeit verstanden, sowohl gedruckte Informationen zu verstehen und einzusetzen, eigene Ziele zu erreichen als auch Wissen eigenständig auszubauen. Ferner wird von einem schriftsprachlichen Niveau ausgegangen, welches über wirtschaftliche und soziale Möglichkeiten der Mitwirkung einzelner Menschen an gesellschaftlichen Prozessen entscheidet (vgl. OECD/Statistics Canada 1995). Das Verständnis von Lite-

ralität bezieht sich also nicht nur auf den Erwerb technischer Fähigkeiten, sondern es werden bestimmte mit dem Erwerb der Schriftsprache einhergehende Verhaltensweisen erwartet (vgl. Tuijnman 1998; Kamper 2005).

Neben den erwähnten internationalen Organisationen haben auch einzelne Pädagog/inn/en sowie Wissenschaftler/innen einen Beitrag zum Verständnis des Themas und zur Umsetzung von Projekten und Programmen geleistet. Entlang der ersten Initiativen der UNESCO in diesem Bereich gewannen insbesondere die partizipatorischen und politischen Herangehensweisen des Pädagogen Paulo Freire und die Schriften des Philosophen Ivan Illich an Bedeutung. Auf internationaler Ebene sind die 1980er Jahre sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis von dem Einfluss Freires und der kritischen Pädagogik geprägt. In dieser Zeit entstanden in Großbritannien die *New Literacy Studies*, zu der sich eine Gruppe von Wissenschaftlern zusammengeschlossen hat, die Literalität als soziale Praxis beschreiben und nicht lediglich als neutrale technische Fähigkeiten sehen (vgl. Street 1984; Barton/Hamilton 2000). Vielmehr vertreten sie die Position, dass Literalität kontextual abhängig sei, d.h. im sozialen und kulturellen Kontext untersucht werden müsse. Sie lehnen die binäre Opposition mündlicher und schriftlicher Gesellschaften ab und zeigen, dass sich Menschen an verschiedenen Formen von mündlichen und schriftlichen Praktiken beteiligen. In diesem Ansatz sind Aspekte von Machtverhältnissen, Marginalisierung, diskursiven Praktiken und Formen der Exklusion und Inklusion Bestandteil der Diskussionen, Themenbereiche, die insbesondere auf internationaler Ebene aufgegriffen und wissenschaftlich diskutiert wurden (vgl. Lankshear 1997; Crowther u.a. 2001; Rassool 1999; Gee 2002; Luke/Gilbert 1993). Die Mehrdimensionalität der Literalität spiegelt sich auch in dem Konzept der Multiliteralitäten wider. Das Konzept betont, dass sich durch den Einfluss neuer Medien die Formen der Kommunikation verändert haben und verschiebt seinen Fokus zunehmend auf die Bereiche Wissensinformation, Kontext und Inhalt (vgl. Cope/Kalantzis 2006; Lankshear/Knobel 2006; The New London Group 1996). Hierbei sind die Grenzen jedoch nicht klar definiert und „neue Literalitäten“ beziehen technologische Entwicklungen ebenso ein wie die Bereiche Gesundheit, Finanzen, soziokulturelles Verständnis etc. (Lonsdale/McCurry 2004, S. 32). In ihrer Gesamtheit betrachtet, haben die Diskussionen, kritischen Fragen und partizipatorischen Ansätze Einfluss auf die Herangehensweise, insbesondere die der UNESCO, gewonnen und haben weiterführende Konzeptionen im Bereich der Literalität geprägt (UNESCO 2004; UNESCO 2003).

Bedingt durch eine neu aufkeimende „Kompetenzorientierung“, wie sie sich auch in den oben erwähnten internationalen Vergleichsstudien widerspiegelt, hat sich die Alphabetisierungsarbeit in den 1990er Jahren abermals verändert. Regierungsmaßnahmen, die auch die Förde-

rungen von Projekten und Programmen beinhalten, zielen auf die Weiterbildung der Arbeitsbevölkerung in Verbindung mit wirtschaftlichen Interessen ab. Entsprechend werden Curricula, Programme und Konzepte mit dem Ziel der Verbesserung des „Kompetenzniveaus“ der Bevölkerung entwickelt.

In der Bundesrepublik Deutschland werden mit geringfügiger Verzögerung in den früheren 1980er Jahren erste Texte über Analphabetismus und Alphabetisierung, aufgrund der Initiativen aus Volkshochschulen und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, bzw. der damaligen PAS/Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, veröffentlicht (Fuchs-Brüninghoff u.a. 1986; Ehling u.a. 1981; Drecolll 1981; Giese 1983), in denen erste Erfahrungen bezüglich der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland zusammengetragen werden und über Ursachen von Lernproblemen diskutiert wird. Seither ist eine Vielzahl unterschiedlichen Materials im Bereich der Alphabetisierung entstanden und zahlreiche Projekte wurden im Praxisbereich durchgeführt. Jedoch erfolgte eine bislang lediglich marginale Beteiligung an den im Ausland geführten theoretischen Diskussionen (vgl. Schlutz 2004; Genz 2004; Linde 2007; Kamper 2005). Auch hat sich die nachhaltige, praktische Umsetzung von Projekten häufig als schwierig erwiesen. Mangelnde finanzielle Unterstützung seitens der Länder und Kommunen und eine fehlende deutschlandweite Vernetzung verhinderten die Implementierung von Projekten. Dennoch haben verschiedene Organisationen, Institute und einzelne Praktiker/innen in den letzten Jahrzehnten viel Arbeit in den Alphabetisierungsbereich investiert. Insbesondere Bildungspraktiker/innen haben die Notwendigkeit einer umfassenden Bildung erkannt und verschiedene Volkshochschulen haben spezifische, auf Teilnehmende ausgerichtete Kurse in „Deutsch als Fremdsprache“ angeboten.

Bei Betrachtung der Literatur über Alphabetisierung der letzten fünfzig Jahren kristallisieren sich grob zwei Richtungen in diesem Bereich heraus: eine Menschenrechts- und eine humankapitalistische Orientierung. Ferner wird deutlich, dass die vollzogenen Paradigmenwechsel im Rahmen der allgemeinen wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen gesehen werden müssen. Die Veränderungen hin zu einer postmodernen Gesellschaft, in der Wissen, Information und Möglichkeiten der globalen Vernetzung als Kapitalanlagen gesehen werden, führen zu neuen Betrachtungsweisen, die sich auch auf den Bereich der Literalität auswirken. Zudem ist zu erkennen, dass Begriffsbestimmungen und Definitionen in der Alphabetisierung maßgeblich zu den Entwicklungen von Programmen, politischen Strategien und politischen Zielsetzungen beigetragen haben. Insbesondere bei der Betrachtung internationaler Veröffentlichungen der letzten 30 Jahre zeigt sich, dass die Grundfrage nach dem „was *Literalität* ist“ nach wie vor besteht (vgl. Wickens/Sandlin 2007; Valdivielso 2006; Street 2005; Rassool 1999; Graff 1987).

2.2 Begriff und Begriffsverständnis

Historisch betrachtet haben Wissenschaftler/innen zu bestimmen versucht, welche Begriffe eingesetzt und wie sie definiert werden können, um den Bereich der Literalität zu fassen. In Deutschland wurde durch das Einsetzen verschiedener Begriffe eine Differenzierung verschiedener Formen und Niveaus der Schriftsprache intendiert. Die folgende Tabelle gibt beispielhaft einen Überblick über die in diesem Bereich verwendeten Begriffe und ihre Definitionen:

Begriff	Definitionen
Analphabetismus	<p>Schriftlosigkeit</p> <p>Menschen, die des Lesens und Schreibens unkundig sind</p> <p>fehlende Fähigkeit von Schriftsprache</p>
Primärer Analphabetismus	<p>liegt vor, wenn die Möglichkeit, eine Schriftsprache zu erlernen, nicht gegeben war oder ist</p> <p>„Primäre Analphabeten“ kommen zumeist aus Ländern, in denen die Bildungsinstitutionen nicht flächendeckend ausgebaut oder Schulen aus politischen Gründen unzugänglich sind</p> <p>eine durch Ursachen differenzierte Form des Totalen Analphabetismus</p>
Totaler Analphabetismus	<p>bezieht sich auf Menschen ohne jegliche Schriftsprachkenntnisse</p> <p>in Industrieländern mit Schulpflicht gehören zu dieser Gruppe Menschen, die auf Grund physischer oder anderen Behinderungen das Lesen und Schreiben nicht erlernen können</p> <p>primäre Analphabeten gehören auch zu dieser</p>

	Gruppe
Sekundärer Analphabetismus	<p>bezieht sich auf fehlende Schriftsprachkenntnisse, die durch einen Prozess des Verlernens eingetreten sind</p> <p>in der Schule erworbene Fähigkeiten sind nicht mehr vorhanden oder unterschreiten einen gesellschaftlich festgelegten Mindeststandard</p>
Funktionaler Analphabetismus	<p>Erwachsene, die ihre Schulpflicht erfüllt haben, aber dennoch kaum lesen und schreiben können</p> <p>Menschen, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen</p> <p>Lese- und Schreibkenntnisse reichen nicht aus, um in der Gesellschaft „zu funktionieren“</p> <p>rudimentäre Kenntnisse sind vorhanden, die aber den gesellschaftlichen Anforderungen nicht entsprechen</p> <p>Begriff „funktional“ wird zumeist in Verbindung mit westlichen Ländern verwendet</p>
Literalität	<p>Fähigkeit zur Teilhabe an einer schriftförmig organisierten Kultur</p> <p>sprachliches Handeln in schriftlicher Form</p> <p>setzt „Alphabetisierung“ voraus und meint das schriftsprachliche Handeln der in einer Schriftkultur eingebundenen Einzelpersonen</p> <p>die aktive Teilnahme und Teilhabe der Menschen an schriftsprachlichen Prozessen innerhalb der li-</p>

	<p>teralen Gesellschaft, in der sie leben</p> <p>Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurecht zu kommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie individuelle Möglichkeiten zu entwickeln</p> <p>das erforderliche Niveau der Literalität kann nicht abstrakt definiert werden, sondern muss die Anforderungen, die die Gesellschaft an die Lese- und Schreibfähigkeit stellt, mit berücksichtigen</p>
<p>Grundbildung</p>	<p>Begriff ist relativ und dynamisch; die gesellschaftlichen Entwicklungen und das jeweilige durchschnittliche Bildungsniveau geben vor, was aktuell unter Grundbildung verstanden wird</p> <p>Reflexionsfähigkeit, Bezüge herstellen und Zusammenhänge erfassen können sowie Beziehungsfähigkeit</p> <p>mit dem inhaltlichen Wissen muss eine Fähigkeit zur Herstellung von Zusammenhängen verbunden werden</p> <p>Fähigkeit, das eigene Wissen zu kennen und das eigene Denken reflektieren zu können</p> <p>Beziehungsfähigkeit, Akzeptieren von Unterschieden und Zusammenhänge sehen und herstellen</p> <p>Basis für lebenslanges Lernen</p> <p>Fähigkeit, reflektieren zu können, sich auseinander zu setzen, die eigenen Wünsche, Vorstellungen und Meinungen in Bezug und im Verhältnis zu anderen zu sehen</p>

Obwohl verschiedene Begriffe eingesetzt werden, um die Multidimensionalität des Bereichs zu fassen, hat sich in Deutschland insbesondere der des „Funktionalen Analphabetismus“ durchgesetzt (vgl. z.B. Döbert/Hubertus 2000; Egloff 1997; Kleint 2009). „Funktionaler Analphabetismus“ ist ein Begriff, der die Grundvoraussetzungen und Erwartungen einer spezifischen Gesellschaftsform als Basis betrachtet. Die Definition lehnt sich an eine von Schrift dominierte Gesellschaftsform an und bezieht sich auf Menschen, die mit Schrift in Berührung gekommen sind, sie jedoch nicht in ihren Alltag einbinden (können) (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Des Weiteren verweist der Begriff „Funktionalität“ sowohl auf die Möglichkeit der Teilhabe als auch auf den „gewinnbringenden Nutzen“ von Schriftsprache in Gesellschaftsprozessen. „Funktionale Analphabeten“ in Industrieländern sind aus ökonomischer Sicht demnach diejenigen Menschen, die den „Anforderungen der Gesellschaft nicht entsprechen“ und in dieser „nicht funktionieren“ (Gruber 2005, S. 9).

Auf internationaler Ebene wird vorwiegend der Begriff *literacy* verwendet. Hier wurden erste Definitionen von Goody und Watt (vgl. Goody/Watt 1968) formuliert. Sie sprechen von der „Instrumentalisierung des Intellekts“ und fokussieren ihr Verständnis nicht nur auf technische Kriterien, sondern bringen diese mit kognitiven Fähigkeiten in Verbindung. Diesem wird eines der einflussreichsten Konzepte in der theoretischen Diskussion von Literalität entgegengesetzt –ein von Brian Street entwickeltes Modell, das auch in Deutschland Erwähnung findet (Linde 2007; Kamper 2005; Panagiotopoulou 2001). Street unterscheidet hierbei zwischen dem *autonomen* und *ideologischen* Modell von Literalität. Das autonome Modell betrachtet wie das von Goody und Watt Lesen und Schreiben als Techniken „deren historische Entwicklung und individuelle Aneignung zu entscheidenden Veränderungen geistiger Fähigkeiten, wie z.B. abstraktem, kontextunabhängigen Denken, Rationalität, kritischem und folgern-dem Denken, führt“ (Kamper 2005, S. 628). Dieses Modell geht davon aus, dass die Fähigkeiten zu Lesen und zu Schreiben Charakteristika aufweisen, die allgemein gültig sind. Die fehlenden Fähigkeiten in diesem Bereich haben Konsequenzen, nämlich nicht „über die spezifischen Qualitäten moderner kognitiver und sprachlicher Prozesse“ (Kamper 2005, S. 628) zu verfügen (Lonsdale/McCurry 2004, S. 26). Street kritisiert dieses Modell und stellt ihm das ideologische gegenüber. Literalität wird hier in einem soziokulturellen Kontext gesehen. Ohne die kognitiven und technischen Aspekte von Literalität abzulehnen weist Street darauf hin, dass jede schriftsprachliche Praxis in Strukturen verhaftet ist, die durch Macht- und Kulturverhältnisse bestimmt sind. Das ideologische Modell stellt die Signifikanz von Kontexten in den Mittelpunkt und versteht die schriftsprachliche Fähigkeiten als soziale Praxis. Diese Betrachtungsweise hat zur Folge, dass es keine singuläre Form von Literalität gibt, sondern dass von multiplen Formen der Literalität ausgegangen werden muss (Lonsdale/McCurry 2004, S. 26).

Der Entwicklungsprozess des Begriffsverständnisses zur Literalität muss in Zusammenhang mit den sich gesellschaftlich, ökonomisch und politisch permanent verändernden Strukturen verstanden werden. Begriffe basieren auf vielschichtigen historischen und soziokulturellen Prozessen, hinter denen spezifische Aussagensysteme stehen. Die *New Literacy Studies* und daran angelehnte Konzepte greifen diese Aspekte auf und verdeutlichen, dass Definitionen bzw. „Aussagensysteme“ nicht nur hinter Konzeptentwicklungen und Finanzierungsmodellen stehen, sondern zu Denkweisen beitragen. Diese wiederum führen dazu, Zugehörigkeiten zu definieren und Inklusions- sowie Exklusionsprozesse zu steuern.

Die theoretische Auseinandersetzung und kontinuierliche Hinterfragung diskursiver Praktiken ist für die Weiterentwicklung von Modellen in Wissenschaft und Praxis von großer Relevanz, wird jedoch in Deutschland in die Alphabetisierungsarbeit nicht einbezogen. Die Überprüfung der Aussagensysteme und der vorherrschenden Praktiken im lokalen und nationalen Raum ermöglicht es, entsprechende Adaptionen vorzunehmen, die Praxisarbeit ausdifferenzieren und an die Diversität der Lebensformen anzupassen.

2.3 Literalität und Inklusion

Der Terminus „Inklusion“ ist, vergleichbar mit den oben erwähnten Begriffen, vielfach diskutiert und definiert worden. Es herrscht jedoch Konsens darüber, dass schriftsprachliche Handlungsfähigkeit in der heutigen Zeit *die* Voraussetzung ist, um gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Somit werden Alphabetisierungsbemühungen mit dem Ziel verfolgt, Menschen in die Gesellschaft zu inkludieren. Es gibt jedoch unterschiedliche Aussagen darüber, was dies impliziert, welche Prozesse dafür notwendig sind und ob und wann ein solches Ziel erreicht ist. Aufschluss über Angaben und Definitionen bieten Veröffentlichungen, Beiträge und Diskussionspapiere verschiedener Organisationen, Institutionen und Einzelpersonen, die in diesem Bereich tätig sind.

Die Richtung der OECD wird in der Definition der „Literalität“ für den *International Adult Literacy Survey* (IALS) deutlich. Hierin wird Literalität als eine Fähigkeit verstanden, sowohl gedruckte Informationen zu verstehen und einzusetzen, eigene Ziele zu erreichen, als auch Wissen eigenständig auszubauen. Ferner wird von einem schriftsprachlichen Niveau ausgegangen, welches über wirtschaftliche und soziale Möglichkeiten der Mitwirkung einzelner Menschen an gesellschaftlichen Prozessen entscheidet (vgl. OECD/Statistics Canada 1995). Die Definition reflektiert ein erweitertes Verständnis über die Kompetenzen Erwachsener. Es wird deutlich, dass es nicht lediglich um den Erwerb technischer Fähigkeiten geht, sondern

bestimmte Verhaltensweisen mit dem Erwerb der Schriftsprache einhergehen und erwartet werden (vgl. Tuijnman 1998; Kamper 2005). Der in der OECD vorherrschende Diskurs betrachtet einen national festgelegten und international vergleichbaren Standard als Zugangsvoraussetzung für globale wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Culligan 2005, S. 38).

Einen vergleichbaren Standpunkt vertritt die Europäische Union, die sich ebenfalls entlang wirtschaftlicher Interessen und Wettbewerbsfähigkeit orientiert. So setzte sie sich im März 2000 in Lissabon das Ziel, Europa weltweit zum wettbewerbsfähigsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen (vgl. Bericht des Rates Bildung 2001, S. 4). Die allgemeine und betriebliche Bildung und die Möglichkeit, die Fähigkeiten des Einzelnen „auf den neuesten Stand zu bringen“, werden als „Schlüsselfaktor bei der Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung und bei der Förderung der Chancengleichheit im weitesten Sinne“ gesehen (ebd., S. 6). Auf Basis der Herausforderungen, d.h. der sich global verändernden allgemeinen und beruflichen Anforderungen, stehen insbesondere die qualitative Verbesserung der Systeme, die kontinuierliche Überprüfung von Anforderungen im Bereich der Grundfertigkeiten und ihre regelmäßige Anpassung an eine Weiterentwicklung im Mittelpunkt.

Konzeptionen von Literalität und Inklusion auf wissenschaftlicher Ebene lassen sich aus den bereits oben erwähnten Ausführungen zum Verständnis der Begrifflichkeiten ableiten. Ferner geben Veröffentlichungen zu spezifischen Themenbereichen, wie z.B. über vorherrschende Diskurse (vgl. Gee 2001; Edwards 2001; Wickens/Sandlin 2007; Peters 2005), Machtverhältnisse (vgl. Lankshear/McLaren 1993; Kalman 2008; Tett 2006), Sozialkapital (vgl. Balatti u.a. 2009; Balatti u.a. 2006) und Möglichkeiten der Praxisgestaltung (vgl. De Botton u.a. 2005; Allan 2003; Tett 2006), Aufschluss über Themen und Anschauungsweisen. Generell betrachtet, bieten die theoretischen, in der Wissenschaft verankerten Texte kritische Herangehensweisen und Analysen in der auf Inklusion ausgerichteten Alphabetisierungsdebatte.

In Deutschland steht die Inklusionsdebatte noch in ihren Anfängen. Es wurden vereinzelt Beiträge zur Inklusion oder angrenzenden Themen veröffentlicht (vgl. Kronauer 2006; Brödel/Nittel 2007; Ahlheim 2006; Vojtová u.a. 2006; Datta 2005); zudem untersuchen die Artikel in einer von Kronauer (2010) herausgegebenen DIE-Veröffentlichung Inklusion im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung. Auch gibt es einzelne Veröffentlichungen, die das Thema „Inklusion“ speziell im Hinblick auf Alphabetisierung untersuchen (vgl. Linde 2007; Tröster 2010; Hussain 2010; Tenorth 1994; Baaden 2003), jedoch sind dies lediglich individuelle Einzelbeiträge, die nicht in einen weitergehenden wissenschaftlichen Diskurs integriert sind.

Festhalten lässt sich, dass schriftsprachliche Kenntnisse ein sozial-inkludierendes Element in heutigen Gesellschaftsformen sind. In der Inklusionsdebatte determinieren und differenzieren jedoch externe Rahmenbedingungen, individuelle Ziele, diskursive Praktiken und die auf unterschiedlichen Vorstellungen basierenden und ausgerichteten Praxisgestaltungen Definitionen der „Inklusion“. In Anlehnung an die Begriffsdebatte ist es für eine „inkludierende“ Lehr- und Lernvermittlung wesentlich, dem Kontext entsprechende Anpassungen sowohl bei der Verwendung von Terminologien als auch in Praxisansätzen vorzunehmen.

2.4 Literalität und Migration

Ein- und Auswanderung sind Prozesse, die die Geschichte Deutschlands insbesondere in den letzten 60 Jahren beeinflusst haben. Migration ist ein selbstverständlicher Bestandteil des Lebens geworden und Städte sind zunehmend von Multikulturalismus und Vielsprachigkeit geprägt. Dass das Thema Migration eng an die Bildungsdebatte geknüpft ist, zeigt sich in der Vielzahl von Veröffentlichungen, in deren Mittelpunkt im weiteren Sinne die Bildungsverläufe von Personen mit Migrationshintergrund stehen (vgl. Allemann-Ghionda 2008; Gölblol 2008; King/Koller 2009; Hamburger 2009; Nohl 2008; Öztürk/Kuper 2008). Auf politischer Ebene wurde mit der Einführung des Staatsangehörigkeitsgesetzes 2000, des Zuwanderungsgesetzes 2005 und des Nationalen Integrationsplans 2007, der die Durchführung von Integrationskursen für Migranten/innen auf bundesweiter Ebene einheitlich reguliert, auf die Migrationsthematik reagiert. Verpflichtende Teile des Plans sind die Teilnahme an einem Deutschtest mit abschließender Prüfung und an einem Orientierungskurs zur deutschen Rechtsordnung, Geschichte und Kultur. Neben den angebotenen Integrationskursen gibt es auch Integrationskurse mit Alphabetisierung (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007). Diese bilden nun einen festen Bestandteil des Volkshochschulangebots, dessen Finanzierung das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) übernimmt. Die Finanzierungsmöglichkeiten über das BAMF werden auch von anderen Bildungseinrichtungen genutzt, so dass in der Alphabetisierung „Deutsch lesen und schreiben lernen“ zu einem Hauptbestandteil geworden ist.

Die Einführung dieser Gesetze und der Umgang damit hat somit neue Akzente in der Erwachsenenbildung gesetzt und verschiedene Diskussionen ausgelöst (vgl. Schillo 2008; Steffens 2006; Kiefer 2008), die sich auf den Bereich der Migration und Alphabetisierung bzw. Grundbildung ausgeweitet haben (vgl. Öztürk 2007; Paucker 2006; Jokisch 2005; Ritter 2005). Jedoch befinden sich, ähnlich dem Bereich der Inklusion, auch hier die Diskussionen in den Anfängen. Migration ist ein komplexes Thema, das neben der Sprachzugehörigkeit

auch Elemente der kulturellen Identität und Zugehörigkeit beinhaltet. Ferner sind die persönlichen Migrationserfahrungen, die Lebenswelten und die kulturell bedingten Werte und Normen der Personen mit Migrationshintergrund wesentliche Faktoren, deren Berücksichtigung für positive Lernerfahrungen und Lernverläufe entscheidend ist. Das reine Erlernen der deutschen Sprache führt nicht zu einer erfolgreichen Alphabetisierung. Vielmehr sind ganzheitlichen Methoden gefragt, die es ermöglichen, sowohl die Sprachbarrieren als auch andere, zur Separation führende Barrieren zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und den einheimischen Deutschen aufzulösen.

3. Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit am Beispiel einzelner Länder

Im Rahmen des Projektes „Alphabetisierung/Grundbildung – State of the art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten“ wurden Länderberichte erstellt, die einen historischen Überblick über die Alphabetisierungsarbeit in ausgesuchten Ländern bieten. Darüber hinaus werden Länderberichte angefertigt, deren Schwerpunkt auf der Beschreibung eines innovativen Praxismodells liegt. Für einen historischen Überblick wurden die Länder Norwegen und England gewählt.¹ Zusätzlich zu der historischen Betrachtung wurden Fallbeispiele aus den Ländern Spanien, Südafrika und Deutschland vorgestellt. Sie bieten Beispiele für eine Praxisgestaltung, die auf Nachhaltigkeit ausgelegt ist.

In England und Norwegen sind in den letzten Jahren verschiedene bildungspolitische Strategiepapiere veröffentlicht und umgesetzt worden. Aufgrund der zu Deutschland vergleichbaren wirtschaftlichen, sozialen und politischen Ausgangssituation, wenn auch durch geographische und historische Gegebenheiten von eigenen Charakteristika geprägt, eignen sich die Länder als Exempel für politische Herangehensweisen in der Alphabetisierungsarbeit. Zudem sind in England in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl wissenschaftlicher Texte in dem Bereich der Literalität veröffentlicht worden, die für die Erarbeitung des Forschungsstandes in der Alphabetisierung von Bedeutung sind. Sie geben Aufschluss über internationale Diskussionen des Feldes, bieten Einblick in Forschungsfragen und den theoretischen Forschungsstand.

Ein Grund für die Initiierung regierungsgeleiteter Maßnahmen sowohl in England als auch in Norwegen kann in der IALS Studie gesehen werden, deren Ergebnisse signalisierten, dass

¹ Es liegen ebenfalls DIE-Berichte zu den Ländern Niederlande (Linde 2005), Belgien (Linde 2005), USA (Tröster 2005) und Deutschland (Tröster 2005) vor.

ein wahrnehmbarer Anteil der Bevölkerung Probleme mit dem Lesen und Schreiben hat. Ein weiterer Grund für die verstärkte Beachtung der Erwachsenenalphabetisierung basierte in beiden Ländern auf der Überzeugung, dass nur eine hoch qualifizierte Bevölkerung den Anforderungen der modernen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen gerecht werden kann. Weltweit sieht sich die arbeitsfähige Bevölkerung mit konkurrierenden Arbeitskräften und den sich ständig wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarktes konfrontiert. Folglich wird Bildung in den beiden Ländern – generell aber auch auf globaler Ebene – als kontinuierlicher Prozess betrachtet und als die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit neuen Arbeitsanforderungen angesehen. Lesen, Rechnen und Schreiben gelten hierbei für die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen als notwendige Basiskompetenzen.

In England werden erste regierungsgeleitete Kampagnen im Bereich der Alphabetisierung in den 1970er Jahren initiiert. Es folgt die Gründung erster Behörden und Wissenschaftler/innen beginnen, sich zunehmend mit dem Thema auf theoretischer Ebene zu befassen. Wie oben bereits erörtert, setzen sie Literalität in Verbindung zu historischen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen, die das Verständnis und die Definition der Literalität sowohl erweiterten als auch beeinflussten. Die zweite einschneidende Veränderung ruft der im Jahr 1999 erschienene sogenannte *Moser Report* hervor. Darin wird auf die Notwendigkeit einer nationalen Strategie verwiesen, in der u.a. die Erarbeitung nationaler Richtlinien und besserer Lernmöglichkeiten, die Nutzung neuer Technologien und Initiativen für die Weiterbildung von Lehrpersonal als Zielsetzungen formuliert werden. Dies resultiert in der *Skills for Life Strategy*, die im März 2001 eingeleitet wird und zur Gründung einer neuen Verwaltungsebene für die Erwachsenenalphabetisierungsarbeit führt. Die Strategie hat zum Ziel, möglichst viele Menschen mit geringer Qualifikation in Weiterbildungsmaßnahmen zu integrieren, das Problem Analphabetismus langfristig zu eliminieren und das allgemeine Niveau der schriftsprachlichen Fähigkeiten innerhalb der Gesamtbevölkerung zu erhöhen. Ein Teil der Strategie liegt in der Förderung der Zusammenarbeit von Arbeitgebern, kulturellen Einrichtungen, Gesundheitsämtern, Freiwilligenverbänden und Gemeindegruppen (vgl. Bird/Akerman 2005, S. 24).

Eine weitere Entwicklung im Bereich der Alphabetisierungsarbeit wird durch den *Leitch Review of Skills* ausgelöst. Der unter dem Titel „Prosperity for all in a Global Economy – World Class Skills“ 2006 veröffentlichte Bericht nimmt großen Einfluss auf die Ausrichtung der *Skills for Life* Strategie und weitere politische Maßnahmen. Mit dem Ziel der nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit werden Weiterbildungsaktivitäten nun noch stärker auf den Erwerb „funktionaler Fähigkeiten“ ausgerichtet (vgl. Atkin/Morgan 2009, S. 12).

Die Herangehensweisen der Regierung und die im Rahmen der *Skills for Life Strategy* formulierten Richtlinien reflektieren einen humankapitalistischen Ansatz (vgl. Bathmaker 2007, S. 296). Maßnahmen beinhalten die Ideen der „Funktionalität“ und „Effektivität“; Definitionen in politischen Programmen werden entsprechend innerhalb eines funktionalen Paradigmas verstanden (vgl. Hillier 2009, S. 537). Im Gegensatz hierzu haben Wissenschaftler/innen Literalität aus einem anderen, oftmals kontroversen, Ansatz erforscht. In England haben insbesondere sozialtheoretische Konzepte großen Einfluss gewonnen. Sie stellen einen alternativen Ansatz zur Analyse des Phänomens Literalität dar (vgl. Street 1984; Barton/Hamilton 2000). Ihr primäres Ziel liegt darin, aus der Perspektive der sozialen Praxis zu erforschen, wie einzelne Personen und Personengruppen Literalität anwenden. Der Ansatz verweist auf eine pluralistische Sichtweise der Literalität und ihrer Praktiken. Hierzu gehören die *New Literacy Studies*, Brian Streets Konzept des „autonomen“ und „ideologischen“ Alphabetisierungsmodells, David Bartons und Mary Hamiltons „Theorie der Literalität“ und das Konzept der „Multiliteralitäten“. Diese Ansätze werden nicht nur innerhalb Englands, sondern auch auf internationaler Ebene im universitären Raum diskutiert, ergänzt und weiterentwickelt. In Deutschland hat das Projekt „Literalität als soziale Praxis“ den sozialtheoretischen Ansatz aufgegriffen und in einem Hamburger Stadtteil im Rahmen einer ethnographischen Studie erforscht, wie Lesen und Schreiben in verschiedenen Kontexten genutzt wird. Das Projekt trägt wesentlich dazu bei, individuelle Literalitätspraktiken zu erforschen und zu dokumentieren, um daran geknüpfte Interessen, Ziele und Bedürfnisse des individuellen Lernalters abzuleiten.

Wie in England erfährt auch in Norwegen der Bereich der Literalität seit ca. Mitte der 1970er Jahre erhöhte Aufmerksamkeit. Dies begründet sich einerseits in der Implementierung des Erwachsenenbildungsgesetzes, in dem das Anrecht aller Erwachsenen auf Bildung verankert ist. Andererseits spielen, wie oben erwähnt, die sich im Arbeitsmarkt veränderten Anforderungen und die Notwendigkeit einer höheren Qualifizierung der Arbeitnehmenden eine ausschlaggebende Rolle. Zudem machen die IALS Ergebnisse auf die Problematik geringerschriftsprachlicher Kenntnisse aufmerksam. Auffallend war hier, dass ein hoher Prozentsatz der eingewanderten Bevölkerung Schwierigkeiten hat, schriftlicher Kommunikation Informationen zu entnehmen. Die norwegische Regierung reagierte hierauf und legte als vorherrschendes nationales Ziel fest, dass alle Einwohner Norwegens dazu ermutigt werden müssen, sowohl Eigenverantwortung für ihr Berufs- und Sozialleben zu übernehmen als auch an Aus- und Weiterbildungsprogrammen teilzunehmen. Im Zuge dieses Bestrebens wurden in den vergangenen Jahren eine Reihe von Regierungsmaßnahmen und Reformen umgesetzt.

Das Grundkonzept der norwegischen Bildungspolitik und Bildungsreform basiert auf der als notwendig erachteten Umsetzung des lebenslangen Lernens. Lebenslanges Lernen wird als die adäquate Herangehensweise für die Verbesserung und Aktualisierung von Fähigkeiten und Qualifikationen von Erwachsenen mit geringen Grundkenntnissen als auch derjenigen mit höherer Qualifizierung betrachtet. Die Erweiterung der Bildungsangebote gilt als ein Mittel, um die negativen sozialen Auswirkungen wirtschaftlichen Wandels zu dezimieren und die daraus resultierenden neuen Anforderungen und Ansprüche auszugleichen (vgl. Mohn/McHenry 2003, S. 70). Infolgedessen wurde festgelegt, dass Erwachsene, die lediglich über geringe Grundkenntnisse verfügen, die Chance auf eine für sie als notwendig betrachtete Ausbildung erhalten sollten, um am Arbeits- und Sozialleben partizipieren zu können (vgl. The Royal Norwegian Ministry of Education and Research 2008, S. 19). Grundkenntnisse wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Computerkenntnisse und mündliche Kommunikationsfähigkeiten werden hierbei als elementar für die Teilhabe am Berufs- und Sozialleben, aber auch als Grundvoraussetzungen für eine Teilnahme am lebenslangen Lernen angesehen.

Im Zuge dessen wurde 1999 die Kompetenzreform in Norwegen eingeführt, in dessen Mittelpunkt die Förderung des lebenslangen Lernens und der Verbesserung der Fähigkeiten von Arbeitnehmenden steht. Als Hauptziel verfolgt die Kompetenzreform die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, wobei sie die Bedürfnisse des Einzelnen, der Gesellschaft und des Arbeitsplatzes in Bezug auf Fähigkeiten und Wissen zu berücksichtigen sucht. Ein weiteres Ziel der Reform ist die Reduzierung wirtschaftlicher Barrieren, die Erwachsene von der Teilnahme an Lern- und Ausbildungsprogrammen abhalten.

Durch weitere bildungspolitische Maßnahmen, die Alphabetisierung zumindest als Teilaspekt betrachten, wird versucht, denjenigen Personengruppen, die von Exklusion bedroht sind, Unterstützung zu bieten. Ein übergeordnetes und grundlegendes Ziel ist es hierbei, ein Bildungssystem zu etablieren, das allen Formen der Marginalisierung entgegenwirkt und ein soziales Ungleichgewicht minimiert.

Die bildungspolitischen Strategiepapiere und eingeführten Reformen in England und Norwegen verfolgen als Hauptziel, wirtschaftliche Barrieren zu reduzieren und Erwachsene zur Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen zu ermutigen. Angebote und Programme der Grundbildung und Alphabetisierung werden hierbei nicht isoliert betrachtet, sondern es wird vielmehr versucht – wie in England – durch Kooperationen mit Arbeitgebern, Gesundheitsämtern und anderen sozialen Einrichtungen Lernende zu erreichen und zu motivieren. Auch wird – wie in Norwegen – darauf verwiesen, dass ein flexibles Programmangebot, vielfältige Wahlmöglichkeiten und die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Hintergründe und

Ziele unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche und nachhaltige Ergebnisse sind. Festhalten lässt sich jedoch ebenfalls, dass sich die politischen Programme in den vorgestellten Ländern innerhalb eines funktionalen Paradigmas bewegen und als Ziel der Erwerb technischer Aspekte wie Lesen, Rechtschreibung und Grammatik erachtet wird. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass (soziale) Exklusion durch den (technischen) Erwerb der Schriftsprache verhindert wird, dass sich Beschäftigungsaussichten verbessern und eine Erwerbstätigkeit gewährleistet wird.

Die IALS Ergebnisse für Deutschland zeigten auch hier, dass ein beträchtlicher Anteil (14,4% der Teilnehmenden wurden der untersten Stufe zugeordnet) der erwachsenen Bevölkerung Schwierigkeiten im Umgang mit schriftlicher Kommunikation hat. Als gleichermaßen besorgniserregend wurden die PISA-Ergebnisse (2003) wahrgenommen. Sie haben die Diskussionen bezüglich der Bildung im Allgemeinen intensiviert, aber auch auf die Notwendigkeit einer verstärkten Erwachsenenbildung hingewiesen (vgl. Baaden 2004; Döbert/Hubertus 2000; Schlutz 2004; Panagiotopoulou 2001). Anders als in England und Norwegen haben diese Ergebnisse nicht zu der Erarbeitung bildungspolitischer Strategien und Reformen beigetragen. Zwar wurde das Thema im bundesdeutschen Kontext nicht ignoriert und vergleichbar zu anderen Industrienationen wurden seit den 1980er Jahren eine Reihe von Projekten durchgeführt (vgl. Genuneit/Tröster 2009), jedoch handelt es sich jeweils um eine zeitlich begrenzte Modellförderung, die nach ihrem Auslaufen auf die Unterstützung der Länder angewiesen ist. Bundesweite und gesetzlich konstituierte Regelungen für Alphabetisierungsmaßnahmen liegen nicht vor (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 99). Dies hat sich auch in den letzten Jahren nicht verändert und trotz der anerkannten Notwendigkeit von Alphabetisierungsprogrammen gibt es bislang kein abgesichertes Angebot (vgl. Tröster 2005, S. 3).

Das Projekt „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung“ (DIE/Bundesverband Alphabetisierung/DVV) hat eine Bestandsaufnahme mit Hilfe des Befragungsinventars *alphamonitor* zum bundesweiten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot aufgebaut und durchgeführt. Die ersten Ergebnisse des Projektes verdeutlichen anhand der im Jahr 2008 erhobenen Daten, dass die Volkshochschulen den größten Anteil der laufenden Angebote insgesamt übernehmen. Hierbei beträgt jedoch der Anteil der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse lediglich 1,6 Prozent des Gesamtangebots (vgl. Karg/Viol/Willige 2010, S. 5) und stellt somit einen relativ kleinen Arbeitsbereich dar. Als Gründe für eine Stagnation von Angebotsentwicklungen benannten sie zum einen fehlende Teilnehmende und zum anderen fehlende Finanzierungsmöglichkeiten (vgl. Karg/Viol/Willige 2010, S. 57). Diese Annahme widerspricht sowohl den Daten der IALS Umfrage als auch den Ergebnissen der an der Universität Hamburg durchgeführten „leo. – Level-One Studie“ (leo). Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass

die Zahl der funktionalen Analphabeten bei etwa 7,5 Millionen liegt. Der Bedarf scheint also relativ hoch zu sein, doch dies spiegelt sich nicht in entsprechenden Teilnehmerzahlen bei den angebotenen Kursen wider. Daraus lässt sich schließen, dass die Angebotsformen nicht jeden potenziellen Teilnehmer ansprechen. Entsprechend ist es notwendig, bestehende Grundbildungsangebote auszubauen, aber auch flexible, alternative und unterschiedliche Lernangebote einzuführen, eine bessere Verbindung zur Lebenswelt der Lernenden herzustellen und Forschungsprojekte, die die Ziele und Bedürfnisse individueller Lerner als Forschungsziele haben, zu fördern.

In der wissenschaftlichen Forschung variiert die Auswahl der Schwerpunkte von Forschungsarbeiten in Deutschland stark. So wird auf die Relevanz einer stärker empirisch ausgerichteten Forschung verwiesen (vgl. Brügelmann 2008), auf die Notwendigkeit sozialintegrativer Ansätze aufmerksam gemacht (vgl. Gintzel u.a. 2008), aber auch generell auf die breite Palette möglicher Forschungsfelder hingewiesen (vgl. Tröster 2005). Ferner sind Texte zur Ursachenforschung entstanden, die dazu beigetragen haben, von einer sonderpädagogischen Ursachenforschung abzurücken und vielmehr die Lebenswelt der Lernenden, d.h., die gesellschaftliche, politische und familiäre Situation als Auslöser für unvollendete Bildungsverläufe zu betrachten (vgl. Oswald/Müller 1982; Döbert-Nauert 1985; Namagalies u.a. 1990; Egloff 1997).

Bei Betrachtung der Literatur und der Projektverläufe in Deutschland der letzten 30 Jahre lassen sich immer wieder Hochphasen der Alphabetisierungsforschung erkennen, die stark mit politischen Förderinstrumenten zusammenhängen. So wurde in den letzten Jahren die Forschungstätigkeit im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade besonders unterstützt, wie die derzeit hohe Anzahl an Projekten in diesem Bereich zeigt. Jedoch handelt es sich auch hierbei größtenteils um eine zeitlich begrenzte Förderung. Es gab entsprechend immer wieder Phasen, in denen kaum Gelder für Projekte und Forschung zur Verfügung standen. Trotz der Schwankungen konnten sich aber verschiedene gegründete Vereine wie z.B. der „Bundesverband Alphabetisierung“ und die „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.“ durchsetzen und Alphabetisierung als Forschungsthema (s. insbesondere die Publikationen des DIE) sich bis heute aufrechterhalten. Ebenso lässt sich festhalten, dass die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland zwar kontinuierlich verfolgt wurde, sich jedoch aufgrund der finanziell instabilen Ausgangssituation nur langsam weiterentwickelte. Weder wurde in umfassende Strategien investiert noch konnte sich eine ausgedehnte wissenschaftliche Forschungslandschaft etablieren. Zudem deuten die Ergebnisse der *alphamonitor* Umfrage darauf hin, dass es erweiterter Strukturen und Angebote im Praxisbereich bedarf. Auf Nachhal-

tigkeit angelegte Programme, Stadtteilarbeit, eine flexiblere und auf Inklusion ausgerichtete Praxis könnten hierbei zu positiven Ergebnissen führen.

4. Good Practices – Beispiele alternativer Praxisarbeit

Alphabetisierungskurse finden sowohl im Ausland als auch in Deutschland verstärkt in Bildungseinrichtungen statt, die sich zumeist auf die Vermittlung der Techniken im Lesen und Schreiben oder die der Landessprache in Kombination mit dem schriftsprachlichen Erwerb konzentrieren. Zwar werden in den Kursen unterschiedliche Materialien verwendet, die durchaus Bezug auf die Lebenswelt der Lernenden nehmen und oft aus dem Leben gegriffene, praktische Beispiele als Lernvorlagen nutzen, jedoch könnte hier der vorwiegend schulische Charakter Lernbarrieren aufrechterhalten und Einzelpersonen oder auch ganze Gruppen von einer Teilnahme abhalten.

Auf theoretischer Ebene haben Diskussionen eine rein funktionale Herangehensweise in der Alphabetisierung kritisiert und auf die Notwendigkeit einer auf Inklusion ausgerichteten Praxis aufmerksam gemacht. Die UNESCO hat sich diesem Standpunkt angeschlossen und verweist darauf, dass sowohl die vielfältigen Bedürfnisse und Interessenunterschiede als auch die Berücksichtigung der Lebenswelten der Lernenden entscheidend für einen erfolgreichen Lernprozess sind. Dies impliziert, dass Herangehensweisen, Strukturen und Strategien angepasst und verändert werden müssen, um Prozesse der Inklusion zu unterstützen.

Auf internationaler und nationaler Ebene gibt es verschiedene Projekte, die eine auf Inklusion ausgerichtete Praxis verfolgen. Hierbei handelt es sich oft um kleine Projektvorhaben, die mit wenigen zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Lernenden ausgerichtete Methoden einsetzen, die diese in die Organisation und Konzeption von Programmen involvieren und ihre Lebenswelt als Ausgangspunkt für das Bildungs- und Alphabetisierungsprogramm nehmen. Neben den klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen stellen diese Projekte alternative Herangehensweisen vor. Somit müssen sie nicht nur als Bestandteil der Alphabetisierungsarbeit in einen zu erarbeitenden Forschungsstand aufgenommen werden, sondern die in den Projekten und Programmen angewandten Methoden und die daraus gewonnenen Erfahrungen können für die Weiterentwicklung bestehender Kurse oder die Implementierung neuer Maßnahmen genutzt werden.

Als Teil des Projektes „Alpha – *State of the art*“ wurden verschiedene dieser Projekte in Form von *Good Practice* Beispielen vorgestellt. Die Auswahl der Beispiele orientierte sich insbesondere an der erwarteten Nachhaltigkeit der Projekte. Ferner sollten unterschiedliche

Ansätze, Methoden und/oder Lerngruppen berücksichtigt werden und schließlich sollte die Möglichkeit der Adaptierbarkeit im deutschen Raum gegeben sein. Als Ergebnis sind *Good Practice* Berichte aus den Ländern Spanien, Südafrika und Deutschland mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung entstanden, die neben ihrer nachahmenswerten Praxisgestaltung in ihrer Gesamtheit die Multidimensionalität des Themenbereiches widerspiegeln und die Notwendigkeit multipler Angebotsformen im Bereich der Literalität verdeutlichen. Hierbei ist jedoch die Beachtung der nationalen, regionalen und lokalen Bedingungen, in die die Projekte eingegliedert sind, für ein Verständnis des Gesamtzusammenhangs, wesentlich. Insbesondere bei einer Übertragsinitiative ist darauf zu achten, dass die unterschiedlichen Gegebenheiten und Voraussetzungen nach entsprechenden Adaptionen verlangen.

Das *Good Practice* Beispiel aus Spanien stellt die Arbeit des Stadtteilzentrums „La Verneda – Sant Martí“ in Barcelona vor. „La Verneda“ ist ein Erwachsenenbildungszentrum, dessen Bildungsansatz auf Kernprinzipien basiert, bei denen die Partizipation der Lernenden an allen Schulprozessen von der Verwaltung bis hin zur Entscheidungsfindung die Basis des Programms bildet. In diesem Länderbericht wird das Konzept des *Dialogic Learning* am Beispiel des Zentrums in Barcelona sowohl in seinem theoretischen Ansatz als auch in der Praxisausführung vorgestellt. *Dialogic Learning* nutzt den Dialog als Lernmethode, d.h. der verbale, kommunikative Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden ist Voraussetzung und wesentlicher Bestandteil der Alphabetisierungskurse zugleich. Die Fähigkeit, auf unterschiedliche Art und mit Hilfe diverser Medien zu kommunizieren, so die Grundannahme des Konzepts, macht die grundlegende Alphabetisierung für eine Wissensgesellschaft aus. Diese Ansicht entspricht den zunehmend bevorzugten Definitionen von Literalität, die über die Anforderungen von rein technischen Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehen. Bei der Erstellung von Lehrprogrammen werden die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Faktoren, die zum Entstehen von gesellschaftlichen Randgruppen führen, als ständige Themen und als Teil der Lehrmethode mit einbezogen. In dem Program werden Lernende nicht als passive Empfänger gesehen, sondern als aktiv Handelnde, die mit der Fähigkeit ausgestattet sind, ihr Leben selbst zu gestalten.

Der Bericht „Das Konzept der Family Literacy: *Good Practices* aus Südafrika“ stellt die Arbeit des „Family Literacy Project“ vor, das im Süden des Drakensberg-Gebiets von KwaZulu-Natal eingeführt und umgesetzt wurde. Das „Family Literacy Project“ orientiert sich an einem intergenerationalen Ansatz, dessen Bildungsansatz auf der an die lokalen Gegebenheiten Südafrikas angepassten *REFLECT* Methode basiert. *REFLECT* steht für „Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques“, und ähnlich dem Konzept des „Dialogic Learning“ sind auch hier Dialog, Bewusstseinsbildung, Kooperation und Parti-

zipation (*empowerment*) die grundlegenden Elemente der Methode. Literalität wird nicht als bloße Aneignung der Techniken des Lesens und Schreibens betrachtet, sondern es wird durch die Orientierung an den für das Leben der Lernenden bedeutsamen Problemen versucht, eine Reihe von Fähigkeiten zu fördern, Hierbei können z.B. Themen wie Gesundheit, Umwelt und Bürgerrechte einbezogen werden. Literalität zu lehren, bedeutet demnach, kritisches Denken und Bewusstseinsbildung zu fördern und Techniken zu vermitteln, die zu einer Teilnahme an der dominanten Gesellschaft führen. Anders als bei dem Konzept des *Dialogic Learning* stellt das Konzept der *Family Literacy* eine praktische pädagogische Strategie dar, in der die Familie als eine interaktive Lerngruppe verstanden wird, die sich speziell an Kinder, aber auch an Erwachsene innerhalb einer Familie richtet und diese in einen gemeinsamen Lernprozess zu involvieren versucht. Der Ansatz beabsichtigt hierdurch, Erwachsene zu erreichen, die ansonsten von der Teilnahme an regulären Bildungsangeboten ausgeschlossen oder aufgrund unzureichender Schriftsprachkenntnisse marginalisiert wären.

Im Fokus des Berichts „Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration“ (Hussain 2010) steht die Arbeit des Lern- und Beratungszentrums für internationale Frauen und Familien, *Hînbûn*, im Berliner Bezirk Spandau. Der Bildungsansatz *Hînbûns* orientiert sich an ganzheitlichen und auf Inklusion basierenden Methoden, in denen Partizipation und Gleichstellung von elementarer Bedeutung sind. Die Arbeit des Zentrums zeigt, dass die kulturelle Identität des Lernenden mit Migrationshintergrund, die auf sprachlichen und kulturellen Erfahrungen außerhalb Deutschlands basiert, Ausgangspunkt für eine Praxisgestaltung bilden muss. Die Arbeit von *Hînbûn* zeigt, dass Kommunikation die notwendige Grundvoraussetzung für das Lehren und Lernen im Bereich der Literalität ist. Es wird versucht, den Erfahrungen der Lernenden, die in einer kulturell ungewohnten Umgebung leben, Raum zu geben und die Zukunftspläne und Bildungsvorhaben des individuell Lernenden in die Lehrkonzepte einzubeziehen. Das Ziel *Hînbûns* liegt darin, das Bildungsangebot mit einem Ort der informellen, interkulturellen Kommunikation zu verbinden. Als Bildungsinstitution zielt es mit Hilfe von Bildungsprogrammen und Diskussionsgruppen in verschiedenen Themenbereichen auf die Unterstützung internationaler Frauen bei ihrer Suche nach einer neuen Identität und bei der Stärkung ihres Selbstbewusstseins ab. Die Kurse und deren Lerninhalte werden den jeweiligen Bedürfnissen der Lernenden angepasst.

Trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangssituation und trotz des Einsatzes unterschiedlicher Methoden haben die vorgestellten Projekte Gemeinsamkeiten im Hinblick auf ihre Konzepte, Ziele und ihre Organisation. Alle sind partizipatorisch und ganzheitlich ausgelegt. Die Einbindung der Lernenden in die Organisation der Projekte, die dialogische Form der Lern- und Lehrvermittlung und die Anlehnung an die Ideen Paulo Freires, der Bildung als einen Weg

zur Selbstverwirklichung durch Wahl und Selbstbestimmung betrachtet, bilden in allen Projekten die Grundlagen der Arbeit. Gleichermaßen werden in den Projekten konkrete Techniken vermittelt, d.h., es werden Lese- und Schreibfähigkeiten vermittelt. Darüber hinaus wird jedoch in den Lernenden ein Bewusstsein für die Notwendigkeit dieser Techniken geschaffen; es werden ferner Möglichkeiten erörtert, mithilfe der erlernten Fähigkeiten aus Rollenmustern auszubrechen und neue Formen der Lebensgestaltung zu erarbeiten.

Die Arbeit dieser Konzepte validiert die Forderung nach flexiblen Arbeitsmethoden, wie in den kritischen Beiträgen verschiedener Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen gefordert wird. Wie die Fallbeispiele zeigen, wird der Erwerb technischer Fähigkeiten nicht ignoriert, jedoch stellt er lediglich einen Teil des Weiterbildungskonzeptes dar. Die Einbindung der Lernenden in die Gestaltung des Programms, die Anerkennung von Vorerfahrungen und die Respektierung der Lebenswelt sind die ausschlaggebenden Verbindungen für eine erfolgreiche Lernerfahrung und Praxisarbeit. Die Ausweitung und Weiterentwicklung alternativer Projekte und ganzheitlicher Methoden als Ergänzung zu den bereits bestehenden traditionellen Bildungsformen verspricht eine erhöhte Teilnahme an Bildungsprogrammen und eröffnet Möglichkeiten, insbesondere diejenigen Personen zu erreichen, deren Marginalisierungserfahrungen besonders ausgeprägt sind.

5. Schlussbemerkung: Implikationen und weiterführende Forschung

Für die Erarbeitung des Forschungsstandes der Literalität wurden im Rahmen des Projektes „Alpha – State of the art“ die den Themenbereich betreffenden wissenschaftlichen, bildungspolitischen und praktischen Ansätze im nationalen und internationalen Raum deskriptiv erforscht. Welche Erkenntnisse können insgesamt betrachtet aus dem Projekt gezogen werden?

Es hat sich gezeigt, dass Konzeptionen von Literalität und die sich in den letzten Jahrzehnten vollzogenen Paradigmenwechsel eng an die nationalen und globalen wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen gekoppelt sind. Technologische Neuerungen, erweiterte Formen der Kommunikation durch bestehende und neue Medien sowie Prozesse der Globalisierung und Migration haben zu veränderten Anforderungen im beruflichen, aber auch im privaten Bereich geführt. Der Forschungsbereich ist somit ein kontextuell determinierter und mehrdimensionaler Themenbereich, der an historische, politische und kulturelle Entwicklungen gebunden ist und sich entlang dieser kontinuierlich modifiziert. Dies impliziert, dass die Beachtung der kontextualen Abhängigkeit für eine auf Nachhaltigkeit

ausgelegte Praxisgestaltung zwingend erforderlich ist. Demgemäß sind flexible Herangehensweisen und der Einsatz verschiedener Lehr- und Lernmethoden in der Alphabetisierungsarbeit notwendig, um den individuellen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden, um Lernende zu motivieren und um potentielle Lernende zu erreichen.

Zudem hat sich gezeigt, dass Begriffsbestimmungen und Definitionen in der Alphabetisierung maßgeblich zu den Entwicklungen von Programmen, politischen Strategien und Zielsetzungen beigetragen haben. Begriffe basieren auf vielschichtigen historischen und soziokulturellen Prozessen, hinter denen Aussagensysteme stehen. Diese tragen nicht nur zu Konzeptentwicklungen und Finanzierungsmodellen bei, sondern bestimmen auch Denkweisen. Dies wiederum führt dazu, Zugehörigkeiten zu definieren und Inklusions- und Exklusionsprozesse zu steuern. Folglich müssen die Entwicklung politischer Maßnahmen und die Weiterentwicklung der praktischen Alphabetisierungsarbeit entlang eines kontinuierlich stattfindenden wissenschaftlichen Diskurses erfolgen.

Insgesamt ist für den bundesdeutschen Kontext deutlich geworden, dass sich forschungs- und praxisbezogen an internationalen Debatten angeschlossen werden sollte, auch um ein größeres Verständnis für die Thematik in unterschiedlichen Kontexten und auf verschiedenen Ebenen im nationalen Bereich zu erlangen. Ferner ist deutlich geworden, dass nur unzureichend Informationen und Dokumentationen alternativer Praxisbeispiele aus dem In- und Ausland vorhanden sind, d.h. auf Nachhaltigkeit ausgelegte und auf Inklusion basierende Ansätze. Die in dem Projekt vorgestellten *Good Practice* Beispiele haben darauf hingedeutet, dass der Einbezug der Lebenswelt der Lernenden und auf Ganzheitlichkeit basierende Methoden erfolgversprechende Resultate und Nachhaltigkeit hervorbringen.

Zudem bedarf es der Erarbeitung konkreter nationaler Strategien und Reformen, die die Multidimensionalität des Bereichs anerkennen; die Flexibilität und Adaptierbarkeit von Programmen in Bezug auf die jeweiligen Kontexte der Lernenden zu berücksichtigen und einzubeziehen, wären wichtige politische Schritte. Ebenso wichtig ist die Anerkennung der Notwendigkeit, Langzeitprogramme zu fördern, Stadtteilarbeit auszuweiten, Kooperationen mit Arbeitgebern, Gesundheitsämtern, anderen sozialen Einrichtungen und zwischen Wissenschaft und Praxis auszubauen, um einer isolierten Herangehensweise entgegenzuwirken. Hier kann viel von anderen Ländern, wie beispielsweise von England und Norwegen, gelernt werden. Dabei geht es nicht darum, Ansätze zu übernehmen, sondern vielmehr darum, Ideen zu entwickeln, aus den Erkenntnissen zu lernen und eigene nationale Strategien zu entwickeln.

Literatur

- Ahlheim, K. (2006): Damit uns kein Fremder unbequem sei – Migration als Herausforderung der Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule, S. 2–16
- Allan, J. (Hg.) (2003): Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose? Dordrecht
- Allemann-Ghionda, C. (2008): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin
- Atkin, C./Morgan, W.J. (2009): Changing Lives. Continuing Education in England: Policy, Provision and Trends. In: Weiterbildung, Bd. 4, S. 10–12
- Baaden, A. (2004): Die Weltalphabetisierungsdekade in Deutschland – ein Rückenwind für die Bildungsreform. In: Genz, J. (Hg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Münster, S. 42–46
- Balatti, J./Black, S./Falk, I. (2006): Reframing Adult Literacy and Numeracy Outcomes: a Social Capital Perspective. Adelaide
- Balatti, J./Black, S./Falk, I. (2009): A New Social Capital Paradigm for Adult Literacy: Partnerships, Policy and Pedagogy. Adelaide
- Bathmaker, A. (2007): The Impact for Skills for Life on Adult Basic Skills in England. How Should We Interpret Trends in Participation and Achievement? In: International Journal of Lifelong Education, Bd. 26, Nr. 2, S. 295–313
- Bird, V./Akerman, R. (2005): Literacy and Social Inclusion. The Handbook. London
- Brödel, R./Nittel, D. (2007): Die Illusion von Chancengleichheit und Macht? Weiterbildung zwischen Kompensation, unbeabsichtigten Folgen und Verstärkung sozialer Ungleichheit. In: Brumlick, M./Mertens, H. (Hg.): Bildung – Macht – Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Opladen, S. 161–169
- Brügelmann, H. (2008): Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung. Inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen. In: Knabe, F. (Hg.): Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Waxmann, S. 29–43
- Cope, B./Kalantzis, M. (2006): ‚Multiliteracies‘: New Literacies, New Learning, o.O.
- Crowther, J./Hamilton, M./Tett, L. (Hg.) (2001): Powerful Literacies. Leicester
- Culligan, N. (2005): Theoretical Understandings of Adult Literacy. A Literature Review. Wellington, New Zealand
- Datta, A. (Hg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt

- De Botton, L./Puigvert, L./Sánchez-Aroca, M. (2005): *The Inclusion of Other Women: Breaking the Silence through Dialogic Learning*. Dordrecht
- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster
- Döbert-Nauert, M. (1985): *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus*. Frankfurt a.M.
- Drecoll, F./Müller, U. (Hg.) (1981): *Für ein Recht auf Lesen: Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt a.M.
- Egloff, B. (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. DIE Analysen für Erwachsenenbildung. Bonn
- Ehling, B./Müller, H./Oswald, M. (1981): *Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener*. Bonn
- Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U. (1986): *Functional Illiteracy and Literacy Provision in Developed Countries: The Case of the Federal Republic of Germany*. Hamburg
- Gee, J.P. (2001): *What is Literacy?* In: Shannon, P. (Hg.): *Becoming Political, Too. New Readings and Writings on the Politics of Literacy Education*, S. 1–9
- Gee, J.P. (2002): *Literacies, Identities, and Discourses*, In: Schleppegrell, M.J./Colombi, M.C. (Hg.): *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. London, New York, S. 159–175
- Genuneit, J./Tröster, M. (2009): *Chronologie der überregionalen Projekte in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Hamburg
- Genz, J. (Hg.) (2004): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Münster
- Giese, H./Gläss, B. (1983): *Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 158–174 ??
- Gintzel, U./Wagner, H./Scheider, J. (Hg.) (2008): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit: Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster
- Gölbol, Yeliz (2007): *Lebenswelt türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration: Eine qualitative Studie an Beispielen von Bildungsaufsteigerinnen*. Freiburg
- Goody, J./Watt, I. (1968): *The Consequences of Literacy*. In: Goody, J. (Hg.): *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge
- Graff, H. (1987): *The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy, Past and Present*. London
- Gruber, E. (2005): *Alphabetisierung und Grundbildung – Grundlagen beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe*. In: *Arbeit und Bildung. Chance für Beschäftigung: Dokumentation zur Fachtagung „Grundbildung und Alphabetisierung“ vom 24. Juni 2005 in der Arbeitskammer Klagenfurt*, S. 5–17

- Guérin-Pace, F./Blum, A. (2000): The Comparative Illusion: The International Adult Literacy Survey. In: Population: An English Selection, H. 12, S. 215–246
- Hamburger, F. (2009): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 881–888
- Hamilton, M./Barton, D. (2000): The International Adult Literacy Survey: What Does It Really Measure? In: International Review of Education, Jg. 46, NH.. 5, S. 377–389
- Hillier, Y./Hamilton, M. (2006): The Changing Faces of Adult Literacy, Language and Numeracy. A Critical History. Stoke-on-Trent
- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 185–210
- Jokisch, S. (2005): Alphabetisierung in der Muttersprache: Türkisch als Einstieg in die (schriftliche) Zweisprachigkeit. In: Alfa-Forum, H. 58, S. 39–41
- Kalman, J. (2008): Beyond Definition. Central Concepts for Understanding Literacy. In: International Review of Education, H. 5/6, S. 523–538
- Kamper (2005): Analphabet oder Illiterate? In: Tippelt, Rudolf (Hg.) (2005): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Wiesbaden, S. 626–636
- Kiefer, P. (2008): Sprachtests müssen fair sein. Am Beispiel der telc-Prüfungen im Bereich Migration und Einbürgerung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 67–73
- King, V./Koller, H.D. (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden
- Kleint, S. (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld
- Knoll, J. (2007): The History of the UNESCO International Conferences on Adult Education – From Helsingör (1949) to Hamburg (1997): International Education Policy through People and Programmes. Convergence, H. 3/4, S. 21–41
- Kronauer, M. (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Kronauer, M. (2006): “Exklusion” als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, H./Willisch, A. (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 27–45
- Lankshear, C. (Hg.) (1997): Changing Literacies. Buckingham
- Lankshear, C./Knobel, M. (2006): New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning. Buckingham

- Lankshear, C./McLaren, P. (1993): *Critical Literacy: Politics, Practice, and the Postmodern*. Albany
- Linde, A. (2005): *Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Belgien*. Bonn
- Linde, A. (2005): *Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Niederlande*. Bonn
- Linde, A. (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* München, S. 90–100
- Lonsdale, M./McCurry, D. (2004): *Literacy in the New Millennium*. Adelaide
- Luke, A./Gilbert, P. (1993): *Literacy in Contexts: Australian Perspectives and Issues*. St. Leonards
- Mohn, T.N./McHenry, J. (2003): The Competence Project in Norway. In: *Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung H. 4*, S. 70–87
- Müller, H.M./Oswald, M.L. (1982): *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart
- Namangalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (1990): *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Hamburg
- Nohl, A.M. (2008): Migration – Integration – Partizipation. Herausforderungen und Ziele. In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hg.): *Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen*. Frankfurt a.M., S. 15–34
- OECD/Canada Statistics (1995): *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*.
- Öztürk, H. (2007): Migration und Grundbildung: Bildungssituation junger Erwachsener im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen. In: *Magazin erwachsenbildung.at*, H. 1
- Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 156–165
- Panagiotopoulou, A. (2001): *Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands: Erwerb von Schriftsprachlichkeit in der Schule als Förderung (schrift-)sprachlicher Handlungsfähigkeit*. Frankfurt a.M.
- Paucker, U. (2006): *Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung: Zur Arbeit mit Migranten und Migrantinnen in Deutschland nach der Methode Paulo Freires*. Oldenburg
- Peters, M. (2005): Education, Post-Structuralism and the Politics of Difference. In: *Policy Futures of Education*, H. 4, S. 436–445
- Prinz, M. (1993): Bild und Buchstabe. Interkulturelle Aspekte der Alphabetisierung. In: *Alpha-Rundbrief* 23–24, S. 29–31

- Rassool, N. (1999): Literacy for Sustainable Development in the Age of Information. Clevedon
- Rat der Europäischen Union (2001): Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“. 5980/01
- Ritter, M. (2005): Alphabetisierung mit MigrantInnen: Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch. In: Alpha-Forum, H. 60, S. 35–37
- Royal Norwegian Ministry of Education and Research (2008): The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE). National Report of Norway
- Royal Norwegian Ministry of Labour and Social Inclusion (2006): Report to the Storting No. 9 (2006–2007). Work, Welfare and Inclusion.
URL: www.regjeringen.no/Upload/AID/vedlegg/stmeld_9_2006_english.pdf (Stand 12.08.2010)
- Schillo, J. (2008): Migration und Integration. In: Praxis Politische Bildung, H. 2, S. 92–99
- Schlutz, E. (2004): Kompetenz oder Berechtigung? – PISA eine Herausforderung auch für Erwachsenenbildung und Forschung. Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 43–54
- Singh, M. (2004): Alphabetisierung als plurales Konzept. Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen. In: Genz, J. (Hg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Münster, S. 35–41
- Steffens, K. (2006): Integration durch Sanktion? Die tagtägliche Schizophrenie der bundesdeutschen Einwanderungs- und Integrationspolitik. Jahrbuch für Pädagogik, S. 317–327
- Street, B. (1984): Literacy in Theory and Practice. Cambridge
- Street, B. (2005): Understanding and Defining Literacy. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. UNESCO-Paper, Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006.
URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf> (Stand: 31.03.2011)
- Tenorth, H.E. (1994). Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt
- Tett, L. (2006): Community Education, Lifelong Learning and Social Inclusion. Edinburgh
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In: Harvard Educational Review, Bd. 1, S. 60–93
- Tröster, M. (2010): Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 211–234

- Tröster, M. (2005): Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland. Bonn
- Tröster, M. (2005): Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: USA. Bonn
- Tuijnman, A. (1998): Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus der Sicht der OECD. In Stark, W./Fritzner, T./Schubert, C. (Hg.): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Stuttgart, S. 45–67
- UNESCO (1976): The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment. Paris/New York
- UNESCO (1990): Researching Literacy in Industrialised Countries: Trends and Prospects. UIE Annual Reports 2
- UNESCO (1997): Final Report: Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg 14–18 July 1997. Hamburg
- UNESCO (2003): Literacy as Freedom. A Unesco Round-Table. Paris
- UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Position Paper
- UNESCO (2008): The Global Literacy Challenge: A profile of Youth and Adult Literacy at the Mid-Point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012. Prepared and edited by Richmond Mark; Robinson, Clinton; Sachs-Israel, Margarete
- Valdivielso, S. (2006): Functional Literacy, Functional Illiteracy: The Focus of an Ongoing Social Debate. In: Convergence, H. 2-3, S. 123–129
- Vojtová, V./Bloemers, W./Johnstone, D. (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Berlin
- Watras, J. (2010): UNESCO's Programme of Fundamental Education, 1946–1959. History of Education, H. 2, S. 219–237
- Wickens, C.M./Sandlin, J.A. (2007): Literacy for What? Literacy for Whom? The Politics of Literacy Education and Neocolonialism in UNESCO- und World Bank-Sponsored Literacy Programs. Adult Education Quarterly, H. 4, S. 275–292