

alpha State Of The Art

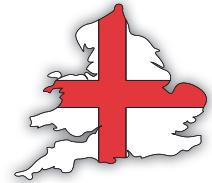


Adult Literacy in England
An Overview on the Developments in
Policies and Research

**Erwachsenen-
alphabetisierung und
Literaliät in England**
Ein Überblick über Entwicklungen in
Politik und Wissenschaft

Adult Literacy in England

An Overview on the Developments in Policies and Research



Sabina Hussain

The project underlying this report is funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) in Germany under the reference 01AB072602. All responsibilities for the content of this publication rest with the author.

Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England

Ein Überblick über Entwicklungen in Politik und Wissenschaft

Sabina Hussain

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 beim Autor.



Table of Contents



1. Preface	5
2. England: A Concise Overview of the Region	7
3. Introduction.....	11
4. Government Policies and Strategies in England	13
4.1. The <i>Right to Read</i> Campaign.....	13
4.2. The <i>Moser Report</i>	14
4.3. The <i>Skills for Life</i> Strategy.....	15
5. Adult Literacy as Research Objective: Theoretical Approaches	22
5.1. The <i>New Literacy Studies</i>	22
5.2. <i>BRIAN STREET</i> : The ‘Autonomous’ versus the ‘Ideological’ Model of Literacy	23
5.3. David <i>BARTON</i> and Mary Hamilton: <i>A Theory of Literacy</i>	25
5.4. The Concept of <i>Multiliteracies</i>	27
6. Agencies, Organizations, and Research Centres.....	29
7. Conclusion.....	32
References	33
Further Reading	36

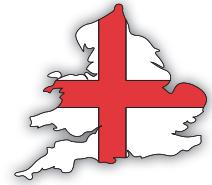
Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	43
2. England: Ein kurzer Überblick	45
3. Einleitung.....	49
4. Regierungspolitik und bildungspolitische Strategien in England	51
4.1. Die Kampagne <i>Right to Read</i>	51
4.2. Der <i>Moser Report</i>	53
4.3. Die <i>Skills for Life</i> -Strategie	54
5. Literalität als Forschungsthema: Theoretische Ansätze	61
5.1. <i>New Literacy Studies</i>	61
5.2. <i>BRIAN STREET</i> : Das ‘autonome’ vs. das ‘ideologische’ Alphabetisierungsmodell ..	63
5.3. <i>DAVID BARTON</i> und <i>MARY HAMILTON</i> : Eine Theorie der Literalität ..	65
5.4. Das Konzept der Multiliteralitäten.....	67
6. Agenturen, Organisationen und Forschungszentren	69
7. Schlussbemerkung	73
Literatur	74
Weiterführende Literatur.....	77
Appendix A	81
Appendix B	86
Abbreviations/ Abkürzungen.....	92



Adult Literacy in England

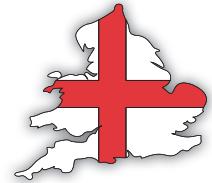
An Overview on the Developments in Policies and Research



Sabina Hussain



1. Preface



In today's societies, literacy is regarded as a prerequisite for participating in the professional and private spheres of everyday life. It is regarded as a human right, a tool for personal empowerment, and a tool to influence the behaviour of individuals, families and communities. On an international level the importance of literacy for people of all ages is manifested in the *UNITED NATIONS LITERACY DECADE (2003-2012)*, which was launched with the slogan *LITERACY AS FREEDOM*. Despite the international consensus that literacy skills determine opportunities and provide access to today's information-based societies, many adults in both industrialized and developing countries find themselves on the margins of society due to their inadequate educational background.

This report from England is part of a research project entitled *LITERACY/BASIC EDUCATION – STATE OF THE ART FROM A HISTORICAL AND SYSTEMATIC PERSPECTIVE IN TERMS OF TRANSFERABILITY*, financed by the *FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (BMBF)* in Germany and conducted by the *GERMAN INSTITUTE FOR ADULT EDUCATION – LEIBNIZ CENTRE FOR LIFELONG LEARNING (DIE)*. It is part of the project initiative *ALPHA-KNOWLEDGE – BASICS FOR LITERACY AND BASIC EDUCATION – SCIENTIFIC REQUIREMENTS FOR INSTITUTIONALIZATION AND PROFESSIONALIZATION*.

The overall objective of the project is to gain insight into the development and conception of adult literacy by documenting research activities, government strategies, theoretical discussions, and examples of good practices from various countries around the world. The single reports – highlighting good practices or delineating national developments in the field of adult literacy – present either examples of how to translate innovative concepts and ideas into practice or reveal political and research trends in the selected countries. Within the German context and taken as a whole, this compilation not only enhances the current state of research of literacy from an international perspective but, at the same time, contributes to the reconsideration and further development of approaching adult literacy in research and practice on the national – German – level.

The following report focuses on the way adult (il)literacy has been approached, dealt with, discussed and analysed both politically and scientifically in England. It provides a historical overview on government strategy papers and outlines central ideas in theoretical discussions regarding literacy and literacy practices.

However, in order to provide a general picture of the country, the following pages offer a concise overview of the region and briefly summarize the historical development of adult education in England.



2. England: A Concise Overview of the Region



England, together with Scotland, Wales, and Northern Ireland, is part of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, which is the biggest archipelagic state in Europe. England takes up the central and southern part of this region. It borders Scotland to the north, Wales to the west, the Irish Sea to the north-west, the Celtic Sea to the south-west, the North Sea to the east, and the English Channel, which separates it from Continental Europe, to the south.

The United Kingdom is a state with a parliamentary democracy under a constitutional monarchy. It belongs to the *EUROPEAN UNION (EU)* and is a member of the *UNITED NATIONS (UN)*, the *WORLD BANK* and the *INTERNATIONAL MONETARY FUND (IMF)*, the *ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)*, the *NORTH ATLANTIC TREATY ORGANIZATION (NATO)*, the *COMMONWEALTH*, and the *ORGANIZATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE (OSCE)*. However, it chose to remain outside the *EUROPEAN ECONOMIC AND MONETARY UNION*. England is a highly developed nation and its economy is one of the largest in the world.

In 2008, the resident population of the United Kingdom was estimated at 61.4 million in total with more than 51 million people living in England. This refers to all people residing in the United Kingdom irrespective of their nationality.^[1] English is the main language of the United Kingdom and is spoken by 95 percent of the population. Additional regional languages are the Welsh language, Cornish, and Scottish Gaelic.

Historically, the United Kingdom is characterized by its maritime power and imperial rule. At its height, the British Empire expanded over one-fourth of the world's population. The process of decolonization during the second half of the twentieth century has depleted the United Kingdom of its power and has dismantled the Empire. However, its many years of political, linguistic, and cultural influence and their impact around the globe are still perceptible today.^[2]

Since the 1950s, England has experienced large-scale immigration. People arrive predominantly from the former colonies such as the West Indies, India, Pakistan and Bangladesh. Other migrants come from the other European member states, from Eastern or Central Europe, from China and the Philippines. As with other Western countries, mass-migration movements have transformed the United Kingdom into an ethnically diverse society.

England has a long tradition in education dating back to the early middle ages. However, although there were many different kinds of schools, until the 19th century education was in

1 For further information see the Office of National Statistics. URL: <http://www.statistics.gov.uk/default.asp> (last access: 06-08-2010)

2 Information derives from the following sources:
<http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/regionale-dynamik/europa.html> (last access: 06-08-2010);
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/goes/uk.html>; www.encyclopedia.com/topic/Great_Britain.aspx (last access: 06-08-2010)

particular religiously affiliated. In addition, there were expensive private schools for the prosper upper class, which could afford sending their children to these fee-paying schools. In 1880, the *Elementary Education Act* resolved that school attendance was compulsory for children aged between five and ten years. The *Education Act* of 1944 established the tripartite system of grammar schools, secondary modern schools and secondary technical schools. In 1971, school leaving age was raised to sixteen.

Adult education received increased attention with the commencement of industrialization and the new demands that came along with it. Technical Education Committees were created emphasizing the necessity for training adults; the *MECHANICS' INSTITUTES* and the *WORKERS' EDUCATIONAL ASSOCIATION (WEA)* were developed as well as *LOCAL EDUCATION AUTHORITIES (LEAs)* at the beginning of the twentieth century. *LEAs* were responsible for both the provision of elementary education and adult education. In 1919, the *ADULT EDUCATION COMMITTEE* published its *Final Report*, which marked a turn in the perception, teaching methods, and learning environment of adult education. The report stressed the "social purpose of adult education in developing a notion of responsible citizenship" (*FIELDHOUSE* 1996, p. 47). But the lacking connection to vocational courses prevented stimulating the broad mass of the population and resulted in a schism between vocational courses and liberal studies. Nevertheless, at the end of the First World War the importance of adult education was considered a necessity and a number of adult education organizations and institutions were formed during the first half of this century.^[3]

In 1918, the so-called "*WORLD ASSOCIATION*" was established with the purpose of promoting and developing adult education on a global scale through the association of all adult education movements. Following this was the set up of the *BRITISH INSTITUTE OF ADULT EDUCATION*, which acted as the national general forum for adult education. In addition, the YMCA and the co-operative societies, the *CARNEGIE UK TRUST* and the *NATIONAL COUNCIL OF SOCIAL SERVICE* resumed differentiated responsibilities in the education of adults.

High levels of unemployment between the two world wars shifted the approach of adult education from liberal studies to practical ones and in 1933, the *BRITISH INSTITUTE OF ADULT EDUCATION* in co-operation with the *NATIONAL COUNCIL OF SOCIAL SERVICES (NCSS)* initiated the development of educational courses for unemployed people.

At the end of the Second World War the *WORKERS' EDUCATIONAL ASSOCIATION* established a *NATIONAL FOUNDATION OF ADULT EDUCATION (NFAE)* intending to act as a general advisory body. The *NFAE* later merged with the *BRITISH INSTITUTE OF ADULT EDUCATION* and was renamed the *NATIONAL INSTITUTE OF ADULT EDUCATION (NIAE)*. In 1983, it changed its name anew to the *NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION (NIACE)*. *NIACE* is still the biggest private association of further education providers in England and Wales.

However, in 1944 the *Education Act* divided public education into the stages of primary, secondary, and further education. *LEAs* were responsible for providing and organising adequate

³ Information on the history of adult education in England has been mainly taken from Fieldhouse, R. 1996, in particular chapters one, three, and sixteen. Further sources are: UNESCO - International Bureau of Education, URL: www.ibe.unesco.org/ (last access: 06-08-2010); Pepin 1998 and Hillage et. al.

opportunities for potential adult learners. In this process adult education resumed once again a new role due to the notion that “learning for leisure” would have positive outcomes for individuals and the community. This led to the opening of a large number of evening institutes between 1947 and 1959.

The *Russell Report*, published in 1973, is a further key event in the field of adult education in England. It was concerned with the assessment and review of adult education provision. In its recommendations the review emphasised the importance of doubling financial provision, of fostering a co-operation between the various providers, and of establishing an administrative structure at the local and regional level. The report aimed at bringing the social aspects of adult education to the fore and concentrating on political work with disadvantaged and marginalized groups.

Based on one of the recommendations of the *Russell Report* an *ADVISORY COUNCIL FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION (ACACE)* was established in the late 1970s. The publication of its report *Continuing Education: From policies to practice* in 1982 was a significant contribution to the field of adult education as it “proposed a radical shift of emphasis for the whole post-school sector, abandoning the boundaries between education and training or between vocational and general adult education in a comprehensive, integrated system of continuing education” (*FIELDHOUSE* 1996, p. 66). This also supported the change in terminology from ‘adult’ to ‘continuing’ education.

More recently, the *Learning for Skills Act 2000* brought profound changes to the funding and administration of further education in England and Wales. These included the establishment of the *LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC)* responsible for the provision and facilitation of training for adults. This refers to leisure-time oriented education as well as adult and community learning (ACL), which takes place outside formal education and includes language, basic skills, *Information and Communication Technology (ICT)*, and leisure courses.



3. Introduction



Within the field of adult education in England, the subject of adult literacy and illiteracy has received increased attention only since the late 1960s and the beginning of the 1970s. As with other industrialised countries, it was assumed that the introduction of compulsory education at the end of the preceding century had prevented and was counteracting illiteracy, and, therefore, the idea that people with low levels of reading and writing skills lived in England was regarded as improbable. Large-scale literacy campaigns, which were implemented by UNESCO in the 1950s were, consequently, considered as needed and necessary measures for the so-called developing countries, but seen as superfluous for the so-called developed or industrialised nations.

However, the lack of literacy skills in England was not a completely unknown phenomenon. The fact that people had difficulties with reading and writing was firstly recognised in the Second World War and had lead to the establishment of *BASIC EDUCATION CENTRES* for recruits (*PAPEN 2005, p. 79; LEWIS 1953, p. 9*). The subject of illiteracy was also taken up by *M.M. LEWIS*, who, in his in 1953 published book, *The Importance of Illiteracy*, says:

To-day, throughout the world, one of the major social anxieties is illiteracy. It appears to be a universal article of faith that there should be universal literacy. Every society is deeply concerned with this problem. Every society; not only those in which until yesterday hardly anyone could read and write, but also a society such as our own, in which almost every one is in a measure literate (LEWIS 1953, p. 7).

LEWIS, by discussing notions of literacy and illiteracy in both children and adults, raises concerns about the common understanding of literacy and refers to the necessity of defining it in broader terms. The main purpose of literacy, he claims, is communication, and, in his understanding, literacy includes the spoken and written word in combination with the seen image – a position and definition that parallels many of today's discussions of literacy (*LEWIS 1953, p. 10*).

However, according to researchers from *LANCASTER UNIVERSITY*, the issue of low levels of literacy in England was brought to public attention by an article published in 1966 by *ANTHONY HIRST* in the newspaper "*The People*". Entitled "*The man who teaches hope*", it describes the work of the *CAMBRIDGE HOUSE LITERACY SCHEME*.^[4] In the subsequent decade awareness concerning the issue of low levels of literacy skills in England began to grow and initiated first governmental campaigns such as the "*Right to Read*" Campaign in the early 1970s. This was followed by the set up of first governmental agencies, which focused on developing strategies and campaigns to enhance literacy levels within the adult population.

⁴ See: <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/edres/changingfaces/1960s.htm> (last access: 06-08-2010). Between 2002 and 2004 a project entitled "Changing Faces" was conducted at Lancaster University with the objective of taking a historical look at policy and practice in the field of Adult literacy, Language and Numeracy (ALLN). For further information regarding the "Changing Faces" project, see the following website: <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/edres/changingfaces/description.htm> (last access: 06-08-2010)

At the same time, and due to the increased attention that literacy received in England, researchers and academics started to analyse the phenomenon and critically discuss governmental approaches. They set literacy in relation to societal, historical, and political processes, which both influenced and expanded understandings and definitions of literacy.^[5]

The main objective of this report is to summarize the main strands of political measures and theoretical discussions in the area of adult literacy and numeracy in England. As part of a broader research project it complements the compilation of reports reflecting national and international experiences, approaches, measures, and ideas in the area of adult literacy. Whereas the previously produced reports of this project highlighted an example of good practice in the area adult literacy from Spain, South Africa, and Germany, the following sections aim at providing a historical overview of governmental policies and strategies in the area of adult literacy and numeracy and at delineating main lines of argumentation and critical analysis from scholars and researchers in England. To follow up on the developments in England is particularly interesting for the German context as there has been continuous discussion, development, and implementations of reforms and enactments in this field in England. In addition, critical, theoretical, discussions are equally revealing and significant as they have contributed considerably to the understanding of literacy today.

The first part of the report focuses on Government policy papers and initiatives in the field of adult literacy and numeracy. The second part outlines the main strands of theoretical discussions regarding literacy and literacy practices and the third section provides an overview on agencies, organizations, and research centres, which are actively involved in the area of adult literacy and numeracy education in England.

⁵ This report focuses on England. However, in other parts of the United Kingdom some attention is also devoted to the field of literacy. For instance, the Curriculum Framework for Adult Literacy and Numeracy was developed and launched in Scotland in 2005. For further information see URL: <http://Scotland.gov.uk/Topics/Education/Life-Long-Learning/17551> (last access: 06-08-2010)

4. Government Policies and Strategies in England



For more than 30 years, the field of *ADULT LITERACY LANGUAGE AND NUMERACY (ALLN)* has received attention from government and policy agencies. *HILLIER* refers hereby to four policy phases and their shifting power structures:

- In the 1970s a literacy campaign was spearheaded by a coalition of voluntary agencies with the *BBC*.
- In the 1980s, the *LOCAL EDUCATION AUTHORITY (LEA)*, *ADULT EDUCATION SERVICES* and voluntary organisations assumed leading roles in the development of provision with funding from the *ADULT LITERACY AND BASIC SKILLS AGENCY (ALBSU)*, which later became the *BASIC SKILLS AGENCY (BSA)*.
- In the years between 1989 and 1998, *ALLN* was directed towards a more formalised further education system and became dependent on funding through a national funding body.
- Since 1998, the *Skills for Life Strategy* has been determinant and has led to the set up of a new government unit, which is responsible for the field of *ALLN* (*HILLIER 2009, p. 541f.*).

The first government support for addressing low levels of literacy initiated with the *RIGHT TO READ CAMPAIGN* in the 1970s, which has been particularly influential in the field. The second major change was induced through the paper by *SIR CLAUS MOSER*, the so-called *Moser Report* in 1999 resulting in the *Skills for Life Strategy*, which was launched in 2001. This has been the first large-scale policy initiative since the *READ TO RIGHT CAMPAIGN* in the 1970s (*PAPEN 2005, p. 79; HILLIER 2009, p. 538*).

4.1. The Right to Read Campaign

The *Right to Read Campaign* was launched in 1973 and carried the underlying message that every member of the population has the right to access education. The *BBC* and the *BRITISH ASSOCIATION OF SETTLEMENTS* assumed leading roles in the campaign. The *BBC* broadcasted the programme *On the Move*, which was a ten-minute information programme on prime-time television on Sunday evenings addressing the issue of illiteracy in England (*HILLIER 2009, p. 541*). Additionally, a telephone helpline was established to support potential learners, and volunteers were called upon for their help in this matter. One of the successful outcomes of the campaign was the establishment of adult literacy provision in every *LOCAL EDUCATION AUTHORITY (LEA)* and of the *ADULT LITERACY RESOURCE AGENCY (ALRA)*, which was responsible for funding *LEAs* and for training volunteers. Initially the campaign was regarded a short-term initiative as it was deemed that the “prob-

lem of illiteracy" would be eradicated in the process of the scheme. However, once it was realised that questions of literacy and illiteracy required long-term attention, *ALRA* was consolidated and eventually became the *BASIC SKILLS AGENCY (BSA)* (*PAPEN* 2005, p. 79).

The teaching approach in the 1970s was aligned to the practical aspects of life such as filling in forms or reading street signs. The method derived from teaching approaches during the Second World War, when teaching practices were placed in the army context (*HILLIER* 2009, p. 537). However, the approach of literacy teaching was nevertheless student-centred and focused on the needs of the individual learner. In addition, the political climate of the 1970s and the writings of educational activists such as *PAULO FREIRE* were influential, so that many volunteers and activists placed emphasis on confidence-building and on creating political awareness (*PAPEN* 2005, p. 79f.).

This approach changed during the 1980s with the continuously growing number of learners and the shifting structures in the field of literacy education. Teaching was now conducted in small groups and open learning centres and *ALRA*, renamed *ALU*, then *ALBSU* and later *BSA*, was the controlling body of training and for the accreditation of tutors. In addition, the government's concern for the economy influenced the field in adult literacy education and led to a re-orientation towards a functional approach. This adjustment, as *PAPEN* points out, "did not happen in a vacuum, but reflected broader societal and political changes associated with the crisis of welfare states, the rise of neo-liberal policies and changes in the workplace and in the structure of paid employment" (*PAPEN* 2005, p. 80f.).

In general the *Right to Read Campaign* was important as it revealed that the difficulties some people were experiencing with reading, writing and numeracy were a global phenomenon, which was not confined to the "countries of the south". Furthermore, the campaign supported the development of "guiding principles" in the field of adult literacy education in England (*PAPEN* 2005, p. 79).

4.2. The Moser Report

The report *A Fresh Start* (*DfEE* 1999) by *SIR CLAUS MOSER* was published in 1999.^[6] It was a response to the comparatively poor result of the United Kingdom in the 1996 *INTERNATIONAL ADULT LITERACY SURVEY (IALS)*. The report states that approximately seven million adults in England have insufficient literacy and numeracy skills and indicates that the fact that one adult in five is not "functionally literate" results in the relatively low productivity in the economy. Consequently, the teaching of basic skills is central for the general national renewal of the country and the promotion for Lifelong Learning. It proposed a national strategy with the following ten main elements:

⁶ For further information and the full report, see to the following website: <http://www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup/> (last access: 06-08-2010)

- national targets;
- an entitlement to learn;
- guidance, assessment and publicity;
- better opportunities for learning;
- quality;
- a new curriculum;
- a new system of qualifications;
- teacher training and improved inspection;
- the benefits of new technology;
- planning of delivery.

Furthermore, the report recommended the launching of a national strategy in order to reduce the numbers of adults with low levels of literacy and numeracy skills. The 21 recommendations included in the report addressed various areas.^[7] These concerned notions of, for instance, establishing national targets, national tests, teacher training initiatives, increased funding for research, and the development of a national curriculum.

IALS and the findings of the *Moser Report* were also strongly criticised. Despite the critiques, which were concerned with the technical procedures and the application of definitions, the analysis by *Moser* was accepted by the *DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE)* and led to the launch of the *Skills for Life Programme*, a national strategy in England that addresses the problem of low levels of literacy in the adult population in England (*BATHMAKER 2007, p. 297*).

4.3. The *Skills for Life Strategy*

The *Skills for Life Strategy* was launched in March 2001 by the (former) *DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES)* and is the largest governmental initiative in the field of adult literacy since the 1970s (*ATKIN/MORGAN 2009, p. 10; BATHMAKER 2007, p. 295*). For the implementation of the programme, the *LEARNING FOR SKILLS COUNCIL (LSC)* was set up with nine regional and 47 local councils, which are responsible for the planning and funding of training courses. In addition, the *ADULT BASIC SKILLS STRATEGY UNIT (ALBSSU)* was initially created within the *DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS*, but later became the *SKILLS FOR LIFE STRATEGY UNIT (HILLIER 2009, p. 542)*. It is the responsible body for the programme. In 2007, the *DEPARTMENT OF INNOVATION, UNIVERSITIES AND SKILLS (DIUS)* was formed and resumed responsibility for the strategy from the *DfES* (*HOUSE OF COMMONS 2008, p. 9*).

⁷ See appendix A for the listing of recommendations.

Reasons for the implementation of the large-scale programme were based on the *IALS* results and on the recommendations of the *Moser Report* as well as on the attention literacy was receiving on the global level from organizations such as *UNESCO* and *OECD*. Having fundamental knowledge in literacy and numeracy is considered the crucial requirement for an unrestricted participation in societal processes. Accordingly, within the *Skills for Life* framework literacy was defined as a set of skills which needs to be acquired in order to be able to function in society and at work (*DfES 2001*).

The strategy aims to prioritize those groups of people whose need for improving literacy and numeracy skills is considered at the greatest and who are, therefore, at risk of social exclusion. These are:

- unemployed people and benefit claimants;
- prisoners and those supervised in the community;
- public sector employees;
- low-skilled people in employment;
- other groups at risk of exclusion (*DfES 2001*, p. 6).

Part of the strategy is to encourage the cooperation of employers, cultural institutions, health agencies and voluntary and community groups (*BIRD/AKERMAN 2005*, p. 24). In addition, greater provision of courses and increasing the participation of members from the target group constitute central aims of the programme (*MEADOW/METCALF 2008*, p. 35).

At the beginning, the strategy's set goal was to reach 750,000 adult learners until 2004; a target that was met two years early. This number is to be increased to 2.25 million learners by 2010 (*BATHMAKER 2007*, p. 298; *HILLIER 2009*, p. 543). The ultimate aim is to make "sure that England has one of the best adult literacy and numeracy rates in the world" and to, eventually, "eliminate the problem [of low literacy] altogether" (*DfES 2001*, p. 6). In order to reach this goal "consistent national standards, a common core curriculum, relevant materials, and new National Tests which will be the benchmark for all literacy and numeracy achievement" (*DfES 2001*, p. 3) were introduced.

The *Skills for Life Programme* includes various courses on different levels from academic qualifications at Level 2^[8], courses embedded in vocational training, and those at beginners' level. However, most courses, with the exception of the lowest level ones, have to provide a qualification. This reflects, as some critics say, a labour market and technicist oriented approach (*MEADOWS/METCALF 2008*, p. 355; *HILLIER 2009*, p. 542). As accreditation is used as the criteria for data collection, it is the acquisition of formal qualifications, which plays the crucial role in the programme (*BATHMAKER 2007*, p. 298).

⁸ Level 2 qualifications are equivalent to the General Certificate of Secondary Education (GCSE), which is a qualification that is generally obtained by school students at the age of 16

Further education colleges constitute the main provider for adult literacy, numeracy and language courses. Others are *LOCAL EDUCATION AGENCIES*, programmes offered in prisons, training organizations, voluntary organizations, and employer-based settings (*STICHT 2009*, p. 539).^[9]

In 2006, the publication of the *Leitch Review of Skills*, conducted by *LORD SANDY LEITCH* and entitled *Prosperity for all in the global economy – world class skills*, has been very influential on the direction of the *Skills for Life Programme* and the development of further policies.^[10] The report draws on the earlier *White Papers: 21st Century Skills: Realising our potential* (DfES 2003) and *Skills: Getting on in business, getting on at work* (DfES 2005). The *Leitch Review* refers to the development of skills, which are considered as the essential requirement for participating in the professional sphere, so that further education activities have been increasingly “focussed on functional skills for sustainable employment” (*ATKIN/MORGAN 2009*, p. 12).

The main objectives of the *Leitch Review* include by the year 2020:

- 95 per cent of the adults to achieve the basic skills of functional literacy and numeracy;
- exceeding 90 per cent of adults qualified to at least Level 2;
- shifting the balance of intermediate skills from Level 2 to Level 3;
- exceeding 40 per cent of adults qualified to Level 4 and above^[11] (*HM-TREASURY 2006*, p. 3).

Based on the *Leitch Recommendations*, the *Skills for Life Strategy* was reviewed and new targets were formulated for the years 2011 and 2020.

In 2007, a document, entitled *World Class Skills: Implementing the Leitch Review of Skills in England* was published, which sets out the practical reforms to be introduced in England in order “to close the skills gap at all levels, right across the nation by 2020” (*DIUS 2007*, p. 7). The objective of the programme is to focus even stronger on the improvement of adult literacy, language and numeracy skills (*CARPENTIERI 2007*, p. 11).

In 2009, a further strategy document *Skills for Life: Changing Life* was published by the *DEPARTMENT OF INNOVATION, UNIVERSITY AND SKILLS (DIUS)*. It presents a revised strategy that focuses on the following three central themes:

- Focusing *Skills for Life* on employability, ensuring that the development of literacy, language and numeracy skills will support people to find, stay and progress in work.
- Raising demand for literacy, language and particularly numeracy skills among individuals and employers, changing the culture and attitudes to *Skills for Life* that prevent people

9 The report Professional Development in the Field of Literacy and Basic Education: State of the art in England as part of the project “TRAIN - Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training”, provides an overview on the structures for the professionalization of adult literacy teachers and the national strategy for teacher education within the adult literacy and basic skills sector. For more information regarding professionalization see: URL: http://www.die-bonn.de/train/english/materials/TRAIN_England_National%20Report.pdf (last access: 06-08-2010)

10 For the full report can be downloaded from: URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.hm-treasury.gov.uk/d/leitch_finalreport051206.pdf (last access: 06-08-2010)

11 For the summary of recommendations as published in the final report see Appendix B

from embarking on learning.

- Delivering flexible and responsive *Skills for Life* provision which meets learner and employer needs, which is of high quality and delivered in innovative ways and embedded in wider skills provision where that is the best way to meet individual learners' needs (*DIUS 2009*, p. 5).

Since the beginning of the *Skills for Life Strategy* various agencies, initiatives, and campaigns have supported the practical translation of the programme.^[12]

Agencies:

Different agencies are involved in the *Skills for Life Strategy* and include such as the following:

- *JOBCENTRE PLUS*: refers clients with low levels of basic skills to appropriate training, and funding scheme in order to enhance their chances of employability.
- The *NATIONAL EMPLOYER TRAINING PROGRAMME*: provides grants to employers with the idea that the money will be invested in improving basic skills of their employers.
- *LEARNDIRECT*: offers online training courses in the workplace and local venues.

Initiatives:

There are different initiatives, which are affiliated to the *Skills for Life Strategy* and include such as the following:

- *SKILLED FOR HEALTH*: an initiative, which engages *PRIMARY CARE TRUSTS* for providing basic skills learning in a health context. It works in partnership with the educational charity *CONTINUOUS NIACE*. *NIACE* has piloted *Prescriptions for Learning* projects, which place a learning adviser in *GP* surgeries and health centres.
- *THE VITAL LINK*: encourages partnerships between adult basic skills providers and public libraries, introducing reading for pleasure as a way of motivating adult basic skills learners and improving their reading skills. Its *FIRST CHOICE BOOKS* database lists good reads for less confident adult readers.
- *TESTBED LEARNING COMMUNITIES*: provide funding for learning activities in England that is expected to be non-traditional and at 'first steps' level (for those with low levels of basic skills).

Campaigns and Programmes:

12 See also Bird/Akerman 2005, p. 25-29.

There have been various campaigns and programmes linked to the *Skills for Life Strategy* and include such as the following:

- “Get On”: is a campaign from the *LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC)* that was first launched in 2001. It aims at encouraging people to sign up for a free literacy and numeracy course. The courses are designed in way to support people in tackling everyday situations in life and work.

URL: <http://geton.direct.gov.uk> (last access: 06-08-2010)

- “Our Future. It’s in Our Hands”: is a *LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC)* communications campaign, which started in 2007 as a response to the Leitch review. Over a five year period the campaign aims to change the way people approach learning and make them recognise the value of enhancing their skills. The campaign provides easy access to information through a telephone line and a website.

URL: <http://inourhands.lsc.gov.uk> (last access: 06-08-2010)

- “Train to Gain”: is a programme that was launched in 2006 by the *LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC)*. It offers impartial advice to employers and aims at matching training needs with training providers and to improve life chances for low skilled employees. Training is subsidised and adjusted to the suitability of employers. The programme supports learners to acquire a Level 2 qualification.

URL: <http://www.taintogain.gov.uk> (last access: 06-08-2010)

Research Projects:

The *NATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTRE FOR ADULT LITERACY AND NUMERACY (NRDC)* is a consortium of partner organizations, which is led by the *Institute of Education, University of London*. It was established in 2002 as part of the *Skills for Life Strategy* and aims at bringing together research and development to improve the quality of teaching and learning in the area of adult literacy, numeracy, and *ESOL*. *NRDC* conducts research and development projects in the field of adult literacy, pursuing the following five key topics:

- Economic Development, Impact of Basic Skills and Social Inclusion:

Research in this program is concerned with the economic and social consequences of literacy, numeracy and *ESOL* problems for individual adults and for society. In addition, the economic, social and personal benefits of literacy, numeracy and English are of interest.

- Motivating Learners to Succeed - Increasing Participation, Retention and Achievement:

This program looks at possibilities of how to attract more learners. This includes research on the use and development of literacy and numeracy in daily life as well as the impact of learning on the life of a learner.

- Raising Quality - Effective Teaching and Learning:

A further field of research is to find ways of improving teaching, learning and assessing literacy, numeracy, and language.

- Professional Development and the Quality of the *Skills for Life* Workforce:

Key questions in this program are how initial training and professional development of the *Skills for Life* workforce can enhance learning and how a sufficient high-quality capacity can be built to develop the workforce.

- The Context, Infrastructure and Impact of *Skills for Life* on Provision and Learners: This research program is concerned with the infrastructure of the Skills for Life program and looks at the positive and negative effects of systems, structures and strategies for planning, funding, delivering and evaluating provision.

URL: <http://www.nrdc.org.uk/content.asp?CategoryID=422> (last access: 06-08-2010)

NRDC regularly publishes research reports and reviews, which can be downloaded from the *NRDC* website as well as practitioner guides, policy briefing papers and the reflect magazine three times a year.

Research projects conducted by *NRDC* are multifarious and there are too many to provide an overview of ongoing and completed projects within this report. However, on the *NRDC* website, detailed information on projects and publications can be found. Here are some examples of research projects from the five key areas of research mentioned above:

- *WORKPLACE BASIC SKILLS*: This is an ongoing project in which new instruments and methods of collaborative learning styles of adult literacy students have been developed. Data collection for the project commenced in 2004 and includes structured interviews and assessments with learners.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=2 (last access: 06-08-2010)

- *LITERACY LEARNING AND HEALTH*: The project focuses on the connection between literacy, learning and health and the significance of health-related topics for adult literacy, numeracy, and *ESOL* education. The main objective is to investigate the connection between literacy and health and its relevance for adult literacy, numeracy, and *ESOL*. The project applies qualitative methods in order to determine the demands of literacy and numeracy skills in healthcare settings. It also investigates the strategies that people use to find information about health and disease.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=15 (last access: 06-08-2010)

- A study of effective practice in inclusive adult numeracy teaching – linked effective practice studies: The project researched the ways numeracy is taught to adult learners in different settings. It investigated the progress of learners and the correlation between teaching and learning. The projects included the pre- and post-testing of learners and classroom observation in different settings such as workplace, community groups and prisons.

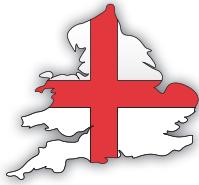
URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=40 (last access: 06-08-2010)

- A review and exploration of literacy, language and numeracy for adults with learning difficulties and disabilities: The objective of the project was to learn about the provision in literacy and numeracy for physically disabled adults with learning and/or communication difficulties. Its aim was to supplement a US literature review in this area and to carry out an additional review on literacy and numeracy provision for adults with physical disabilities and/or communication difficulties. The findings are used to inform future practice and to determine areas, which require further investigation.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=62 (last access: 06-08-2010)

- Community-focused provision in adult literacy, numeracy, and language: This study researched community-focused provision for the teaching of adult literacy, numeracy, and language. The objective of the project was to complement and enrich previous research by conducting case-studies of providers with a community-focused approach.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=74 (last access: 06-08-2010)



5. Adult Literacy as Research Objective: Theoretical Approaches

Within the *Skills for Life Strategy* literacy, language, and numeracy skills are viewed essential for an individual to participate in the society and for being socially included. However, the government approach and the formulated policies reflect that these are “closely linked to concerns for economic competitiveness in a globalised economy” showing a “current education and training policy [that] is based on human capital model of skill, within a new work order vision of global capitalism” (*BATHMAKER* 2007, p. 296). Consequently, definitions are geared to terms such as “functional” and “effective” in the policy documents and are conceived within a functional paradigm (*HILLIER* 2009, p. 537). Research scholars, on the other hand, have approached literacy from different, sometimes opposing, perspectives and have developed alternative modes of understanding. In particular, the social theory of literacy has been an influential body of knowledge in this field in England and constitutes an alternative approach to analysing the phenomenon of literacy (*STREET* 1984; *BARTON/HAMILTON* 2000).

Its main aim is to create an understanding of literacy through a social practice perspective moving away from an understanding in terms of cognitive skills and educational measures (*STREET* 2007, p. vii). The concept of social practice focuses on the way people and specific groups of people utilise literacy and refers to a pluralistic view of literacy and literacy practices.

These concepts have influenced the understanding of literacy which becomes evident in various United Nations reports on the subject. The definitions have developed from the functionality of literacy to a socio-cultural perspective (see *WICKENS/SANDLIN* 2007, p. 281). Also the recognition of multiliteracies plays a significant role in these formulations (see *UNESCO* 2004).

5.1. The New Literacy Studies

Since the 1980s the *New Literacy Studies* (NLS) have been very influential in the conceptualization of literacy by developing a theoretical understanding of literacy as a social practice.^[13] NLS regards literacy not as a set of technical and neutral skills, but sets it in relation to its specific social, cultural, historical, political and economic context by which it is determined (*GEE* 2000, p. 180).^[14]

13 Scholars associated with the New Literacy Studies are within England Brian Street, David Barton and Mary Hamilton and outside of England James Paul Gee, Allan Luke, Shirley Brice Heath, James Collins, Colin Lankshear and Michele Knobel to name a few.

14 The development of NLS, as Gee points out, “arose alongside other movements, of which some have been influential to NLS. These movements, however, all carried the importance and meaning of ‘social’ as a central idea such as modern composition theory, the field of narrative studies, cognitive linguistics, modern sociology, and post-structuralist and postmodernist work to name a few” (Gee 2000: 182-183). The development of such movements is in itself a reflection of a specific time, influenced by socio-historical and political events of that period. This shows that the zeitgeist of the time period contributes to the basic understandings and approaches to subject areas and always has to be considered. This applies also to the field of literacy.

This view challenges the functional approach of literacy practices as it implies that there is no neutral and single form of literacy. Rather, there are a variety of literacy skills, which are applied in the everyday lives of people (*HILLIER* 2009, p. 537). Influenced by an ‘ethnographic’ perspective, scholars of *NLS* have focused their work “on everyday meanings and uses of literacy in specific cultural contexts” (*STREET* 2005). According to *STREET*, ethnographic research is based on the three concepts of ‘epistemological relativity, reflexivity and critical consciousness’. Epistemological relativity refers to “one’s own assumptions about knowledge, and how it is legitimised in one’s own society”; reflexivity refers to “the ability to reflect critically on the way in which one’s own cultural background and standpoint influence one’s view of other cultures”; and critical consciousness refers to creating an awareness of the own textual productions, i.e. “viewing ethnography as a convenient tool for studying and researching but as itself a product of particular dominant societies at a particular period” (*STREET* 2001, p. 93f. *cit. in ROBINSON-PANT* 2008, p. 788f.).

The *NLS* adopts the view that literacy has to be investigated and studied in its social and cultural context. By doing this, researchers oppose the binary opposition of oral and literate societies or, in other words, the binary opposition of ‘literate’ and ‘illiterate’, but state that people engage in various forms of oral and literate practices. The way literacy is understood, *NLS* scholars argue, is contingent to the specific community in which it is applied and utilised in its variety of modes. The meaning and understanding of literacy is, therefore, “situated within specific social practices and within specific Discourses” (*GEE* 2000, p. 190),^[15] which reflect the prevalent relations of power in the society.

Within the social practice approach, aspects of power relations, marginalisation, discursive practices and notions of exclusion and inclusion are to some extent inherent in the discussions; i.e. *NLS* “often makes central an analysis of the interplay between the meanings of local events and a structural analysis of broader cultural and political institutions and practices” (*HULL/SCHULTZ* 2001, p. 585).

In England, the movement of the *New Literacy Studies* (*NLS*) and within this *BRIAN STREET*’s conceptualisation of the “autonomous” and “ideological” model of literacy, *DAVID BARTON* and *MARY HAMILTON*’s theory of social practice, and the concept of “multiliteracies” and “new literacies” have provided the basis for theoretical discussions, which have been influential in shifting the understanding of literacy from a monolithic to a pluralistic point of view.

5.2. *BRIAN STREET*: The ‘Autonomous’ versus the ‘Ideological’ Model of Literacy

The distinction between the “autonomous” and the “ideological” model of literacy (*STREET* 1984) has lead to new understandings and definitions of literacy.

¹⁵ Gee distinguishes between Discourses with a big “D” and discourses. The latter, i.e. discourse with a “little d” refers “language in use”. The former, i.e. Discourse with a “big D”, refers to language in connection with social practices. (Gee 2002, p. 160).

The autonomous model is based on the notion that literacy is autonomous, neutral, and universal which, when acquired, will impact on social and cognitive practices. *STREET* refers hereby to anthropologists such as *GOODY & WATT*, *GOODY* (1963; 1977) and early writings of the psychologist *OLSEN* (1977) who have linked the cognitive argument to broader historical and cultural patterns. The idea of “a ‘great divide’ – originally used to distinguish ‘primitive/modern’ or ‘underdeveloped/developed’ – [and applied] to ‘literate’ and ‘non-literates’” (*STREET* 2009, p. 332) regards the acquisition of literacy as critical for the functioning of a society. This notion is still prevalent in many policy documents and literacy programmes, often remains “part of popular assumptions about literacy” and has fed “media representations of the significance of the ‘technology’ of literacy” (*STREET* 2009, p. 332; *ROBINSON-PANT* 2008, p. 783). The autonomous model refers, therefore, to a deficit-oriented approach in which literacy levels are seen as a determinant for an individual’s intellectual abilities. Cultural and ideological assumptions, though providing the basis for this model, are disguised and then presented as neutral and as universally valid (*STREET* 2009, p. 337).

In summary, the main characteristics of the autonomous model are:

- Literacy reflects the intellectual abilities of a person.
- Illiteracy is regarded as a deficit and the individual is held responsible for it.
- Literacy is viewed autonomous, i.e. independent from its context.
- Literacy is a means of instilling the dominant ideologies into an individual and its aim is to enhance the national economic productivity.
- The model is linked to the concept of human capital, i.e. knowledge and training are considered exportable commodities (*LONSDALE/MCCURRY* 2004, p. 7).

The ideological model, on the other hand, views literacy as a social, context-specific practice and accentuates a plural notion of literacy. The work of the two psychologists *SCRIBNER* and *COLE*, who during the 1970s conducted a research project amongst the *Vai* peoples of Liberia, is considered hereby as a reference that represents a turning point in defining and regarding issues of literacy. Based on their findings, they state that “there is nothing (...) that would lead us to speak of cognitive consequences of literacy with the notion in mind that such consequences affect intellectual performances in all tasks to which the human mind is put” (1978, p. 16, *cit. in STREET* 2009, p. 334). Challenging the autonomous model does not, as *STREET* emphasis, imply to discontinue literacy work in research and practice, but, rather, stresses the necessity “to be clearer as to what justifications we use for such work and how we should conduct it” (*STREET* 2009, p. 335).

Accordingly, the ideological model takes as a starting point a culturally sensitive and contextual view of literacy. Literacy within this model is not considered a neutral and technical skill, but is regarded as “always embedded in socially constructed epistemological principles” (*STREET* 2005). Conceptions of knowledge, identity and being form the basis on which individuals engage with and utilise reading, writing, and numeracy. There is neither a single meaning nor practice of literacy. Literacy is socially formed; it is ‘ideological’ and embedded in a particular world-view. Inherent in this are relations of power, i.e. of domination and marginalization.

Literacy, in this sense, is, then, already part of a power relationship and how people ‘take hold’ of it is contingent on social and cultural practices and not just on pedagogic and cognitive factors. This raises questions that need to be addressed in any literacy programme: What is the power relation between the participants? What are the resources? Where are people going if they take on one literacy rather than another literacy? How do recipients challenge the dominant conceptions of literacy (STREET 2005)?

In summary, the main characteristics of the ideological model are:

- Literacy is a social practice and it is a social responsibility.
- There are multiple literacies reflecting differentiated meanings and involving manifold skills.
- Critical thinking is viewed as a crucial part within this model.
- Approaches deriving from ethnographic research serve as tools for assessment.
- Rather than considering vocational outcomes for learners, the model focuses on holistic outcomes, on means of empowerment and capacity-building (*LONSDALE/MCCURRY 2004, p. 8*).

The shift ‘from a *functional* literacy grounded in basic functioning to a *sociocultural* perspective based on personal and social empowerment’ (*WICKENS/SANDLIN 2007, p. 281*) acknowledges that *literacies* are shaped by culture, history, language, religion, and socio-economic factors.

5.3. DAVID BARTON and MARY HAMILTON: A Theory of Literacy

The notion that literacies are *situated*, a central idea within the *New Literacy Studies*, has also been supported by a group of scholars from *LANCASTER UNIVERSITY*, which *GEE* names *THE LANCASTER SCHOOL* (*GEE 2000, p. 189*).^[16] The term ‘situated’ or ‘situated literacies’ refers to the idea that literacy can only be studied as a social practice and implies that “reading, writing and meaning are always situated within specific social practices within specific Discourses” (*GEE 2000, p. 189*). The social theory of literacy, offered by *DAVID BARTON* and *MARY HAMILTON* (*BARTON/HAMILTON 2000, p. 7; STREET 2009, p. 338; GEE 2000, p. 193*)^[17] and their concept of “literacy events” and “literacy practices”^[18] have been particularly influential both nationally and internationally.

16 For more information, see: URL: <http://www.literacy.lancs.ac.uk/links/esrcseminars.htm> (last access: 06-08-2010)

17 See also: Barton, D./Hamilton, M. (1998): Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London

18 According to Barton, the term literacy event derives from the sociolinguistic idea of speech event. It was firstly applied by Anderson and Stokes (1980) and then used by Heath (1982). However, the two phrases “literacy events” and “literacy practices” have been, apart from Barton and Hamilton, applied by a number of researchers including Street (1984), Prinsloo and Breier (1996), and Baynham (1995) (Street 2000, p. 20).

By using six propositions about the nature of literacy, they describe the theory of literacy as follows:

- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making (*BARTON/HAMILTON 2000*, p. 8, *Figure 1.1*).

The theory of literacy refers to the study of (mainly written) texts and the way they are produced and mediated. However, reading and writing are inextricably linked to, embedded in, and shaped by social structures. The notion of “literacy practices” serves hereby as a mode of conceptualising this connection. It is defined as “the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy” (*BARTON/HAMILTON 2000*, p. 7). The concept of literacy practices includes values, attitudes and social relationships, which implies that they are not “observable units of behaviour” (*BARTON/HAMILTON 2000*, p. 7).

The term “literacy events” refers to activities in which literacy plays a role. They are “observable episodes which arise from practices and are shaped by them” (*BARTON/HAMILTON 2000*, p. 8).^[19] A literacy event describes one specific form of reading and/or writing and helps researchers and practitioners, by focusing on this particular event, to observe it. Literacy practices are inherent in literacy events and both components are crucial for understanding literacy as a social phenomenon. They reveal that literacy cannot be considered merely in terms of skills and competencies and analyse “the ways in which meaning and the use of texts is culturally shaped” (*MAYBIN 2000*, p. 197).

The theory of literacy emphasises, furthermore, that it is historically situated and, consequently, “literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part” (*BARTON/HAMILTON 2000*, p. 13). Ideology, tradition and culture are always inherent in the practices of a society whereas the dominant forms of practices determine the leading discourse of a society. Thus, literacies are patterned by social institutions and power relationships and some literacies are more dominant than others.

The different observable literacy events demonstrate that there are multifarious literacies. This refers to the notion that “within a given culture, there are different literacies associated with

19 Examples of literacy events are such as checking timetables, reading a magazine, reading signs, and telling a story.

different domains of life" (*BARTON/HAMILTON 2000*, p. 11). Scholars associated with the *Lancaster School* focus on local literacies, hereby analysing the ways literacies are applied and their implications and effects.^[20]

5.4. The Concept of *Multiliteracies*

The concept of the plurality of literacy is a key theme in discussions on (adult) literacy. The research of multiliteracies looks at the ways in which different forms of literacy intersect with each other. Reading is one of the skills that is associated with literacy, however, its meaning has shifted from the notion of having the technical ability to 'read' to the ability of interpreting a range of media (*LONSDALE/MCCURRY 2004*, p. 9). As mentioned earlier, the *New Literacy Studies*, influenced by the findings of ethnographic research, have strengthened the concept of multiliteracies.

However, in this context it is also important to mention the *NEW LONDON GROUP*, a group of interdisciplinary and international academics who met in 1996 in New London, New Hampshire, USA in order to discuss the state of research in literacy. The group argues that literacy pedagogy has to take account of the increasingly globalized societies and linguistic diversity as well as of the variety of text forms, in particular those associated with information and multimedia technologies (*THE NEW LONDON GROUP 1996*). The multiplicity of modes of communication demands a broader view on the definition of literacy. Literacy has to take the continuously changing structures of a society into account.

In a paper published in 2006, *COPE* and *KALANTZIS*, argue further:

With these new communication practices (iPods, wikis, blogs and SMS messages), new literacies have emerged. And these new literacies are embodied in new social practices – ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps, new forms of identity and personality (COPE/KALANTZIS 2006).

In accordance with this development a new discourse has emerged, which regards (formal) education as the basis for social participation:

But an odd thing has happened over the past decade. Education has become more prominent topic in the public discourse of social promise. The expectations of education have been ratcheted up, in the rhetoric of the right as much as that of the left. More than ever before, our political leaders are saying that education is pivotal to social and economic progress. They express this in

20 A good example provides The Changing Faces Project (Hamilton and Hillier 2006), which is a social practice approach to policy analysis. Through the examination of events it identified how people managed their activities within a social context. For more information, see URL:

<http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/edres/changingfaces/description.htm> (last access: 06-08-2010)

A further source of information about social practice approaches provides the Adult Basic Education ESRC Seminars Series, which took place between 2002 and 2004. For more information, see:
URL: <http://www.education.ed.ac.uk/hce/ABE-seminars/> (last access: 06-08-2010)

the rhetoric of the “new economy” and “knowledge society”. Business leaders also tell us that knowledge is now a key factor of production, a fundamental basis of competitiveness – at the personal, enterprise and national levels. And as knowledge is the result of learning, education is more important than ever (COPE/KALANTZIS 2006).

The concept of multiliteracies emphasises that modes of communication have changed and are increasingly focusing on areas such as knowledge information, context and content. This implies that literacy does not merely refer to reading and writing, but that it has to consider the growing importance of being able to participate in a range of discourses and within a range of media (RASSOOL 1999, p. 15). In addition, the discussion of multiliteracies demonstrates that literacy, the understanding of literacy practices and the ability to apply its different forms, are closely associated with forms of social participation, citizenship and inclusion.

6. Agencies, Organizations, and Research Centres



The following provides an overview on agencies, organizations, and research centres that are involved in adult literacy research and/or practical work. However, the list is not meant to be exhaustive.

- *LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC)*: is the central organ for further and continuing education. The council began its work in 2001 and is responsible for planning and funding education and training for people other than those in universities.

URL: <http://www.lsc.gov.uk> (last access: 06-08-2010)

- *EXCELLENCE GATEWAY*: This is an online service for everyone who is involved in the post-16 learning and skills sector in England. It brings together *Skills for Life* websites and *Skills for Life Programme* websites and offers resources, support, and advice as well as opportunities to participate and to share good practices.

URL: <http://www.excellencegateway.org.uk> (last access: 06-08-2010)

The *Skills for Life* pages on the *EXCELLENCE GATEWAY* offer resources addressing all aspects of *Skills for Life*.

URL: <http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=sfl> (last access: 06-08-2010)

- *THE BASIC SKILLS AGENCY*: This is the national agency for literacy, numeracy and basic skills in England and Wales. It is primarily funded by the central government through the English and Welsh Education Departments

- *NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION (NIACE)*: This is the largest organization of further education providers in England and Wales. Its objective is to encourage adults in all kinds of learning. *NIACE* is a charity, a company limited by guarantee and a member-led, non-governmental organization. It runs campaigns, delivers research work, supports networking, and provides advice and support services. In 2007, *NIACE* merged with the *BASIC SKILLS AGENCY*.

URL: <http://www.niace.org.uk> (last access: 06-08-2010)

- *SKILLS FOR LIFE NETWORK*: This is an online service, which provides information on the developments in the *Skills for Life* arena. It publishes fortnightly an e-news update with information on the latest *Skills for Life* news, developments, events, jobs and resources.

URL: <http://www.skillsforlifenetwork.com> (last access: 06-08-2010)

- *THE NETWORK FOR WORKPLACE LANGUAGE, LITERACY AND NUMERACY*: The network is a not-for-profit organisation, which was formerly part of *LANCASTER UNIVERSITY*. Its objective is the development and support of stakeholders responsible for the enhancement of language,

literacy and numeracy in the workplace.

URL: <http://www.thenetwork.co.uk> (last access: 06-08-2010)

- **CAMPAIGN FOR LEARNING:** This is a charity that is campaigning for a learning society and promotes every individual to take an interest in learning. It works to build motivation, to create opportunities and to provide support in families, communities, workplaces, and schools.

URL: <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl> (last access: 06-08-2010)

- **INTUTE:** *INTUTE* is an online service which provides support with finding web resources for studies and research. It offers an education and research methods page with a subsection on adult education, which provides links to resources, organisations and institutes involved in adult education including literacy.

URL: <http://www.intute.ac.uk/cgi-bin/browse.pl?id=120410> (last access: 06-08-2010)

- **NATIONAL LITERACY TRUST:** This is an independent charity, which was founded in 1993. Its objective is to enhance literacy standards throughout the UK and includes an adult basic skills section.

URL: <http://www.literacytrust.org.uk> (last access: 06-08-2010)

- **THE READING AGENCY:** This is an independent charity. Its objective is to inspire people of all ages to read. It works mainly with libraries, but also with prisons, publishers, unions, and others.

URL: <http://www.readingagency.org.uk> (last access: 06-08-2010)

- **VITAL LINK:** This is a programme for building and promoting libraries' capacity to the Government's *Skills for Life* Strategy. It is run by the *READING AGENCY* in partnership with the *NATIONAL LITERACY TRUST* and the *National Reading Campaign*.

URL: <http://www.readingagency.org.uk/adults/work-with-adult-learners/>
(last access: 06-08-2010)

- **LEARNDIRECT:** was launched in 2000 by the *UNIVERSITY OF INDUSTRY (UFI)*, which was created by the government in 1998. *LEARNDIRECT* supply the public with information on adult basic learning courses and is an online learning provider. Over 74 percent of learners who use *LEARNDIRECT* are qualified below level two or are assessed as having basic skills need.

URL: <http://www.ufi.com> (last access: 06-08-2010)

- **UNION LEARN:** The objective of *UNION LEARN* is to support unions to become learning organizations. It runs programmes for regional officers and offers support for national officers. It also runs phone and online advice services, shares good practices, and promotes learning agreements.

URL: <http://www.unionlearn.org.uk> (last access: 06-08-2010)

- *WORKERS EDUCATIONAL Association (WEA)*: This is the leading voluntary provider of adult and community learning in the United Kingdom and supports educational needs of working people. *WEA* runs over 10,000 courses each year, often in partnership with local community groups and organizations.

URL: <http://www.wea.org.uk> (last access: 06-08-2010)



- *LIFELONG LEARNING UK*: This is an independent employer-led sector skills council responsible for the professional development of staff working in the lifelong learning sector. It addresses those people who work in career guidance, community learning, further education higher education, libraries, archives and information services, and work based learning.

URL: <http://www.lluk.org/2760.htm> (last access: 06-08-2010)

- *LONDON LANGUAGE AND LITERACY UNIT (LLLU)/LLU+*: This is a national consultancy and professional development centre for staff working in the areas of literacy, numeracy, dyslexia, family learning and English for Speakers of Other Languages. It offers advice, project development, trainer education, research and development and professional development networks.

URL: <http://www1.lsbu.ac.uk/lluplus> (last access: 06-08-2010)

- *TALENT*: This is an online service which provides information on good practice in the teaching and learning of adults with language, literacy and numeracy needs.

URL: <http://www.talent.ac.uk> (last access: 06-08-2010)

- *NATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTRE FOR ADULT LITERACY AND NUMERACY (NRDC)*: *NRDC* was established in 2002 by the *DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS* as part of *Skills for Life*. It conducts research and development projects to improve literacy, numeracy, and language skills. Its objective is to improve teaching practice and inform government policy by research and by developing professional practice.

URL: <http://www.nrdc.org.uk> (last access: 06-08-2010)

- *RESEARCH AND PRACTICE IN ADULT LITERACY AND NUMERACY (RAPAL)*: This is an organization with an independent network of learners, teachers, managers, and researchers, which focuses on the role of literacy in adult life. *RAPAL* offers critique of current policy and practice and argues for broader ideas of literacy. It draws its theories from the new literacy studies.

URL: <http://www.literacy.lancs.ac.uk/rapal> (last access: 06-08-2010)

- *LANCASTER LITERACY RESEARCH CENTRE*: The centre works to understand the role of literacy in all areas of social life and to improve communication and collaboration between researchers and educational practice.

URL: <http://www.literacy.lancaster.ac.uk> (last access: 06-08-2010)



7. Conclusion

In England, the subject of adult literacy, language and numeracy has received attention for more than 30 years. Approaches have been diverse and were driven by central policy striving for mainstream provision as well as grassroots activism (*HILLIER 2009, p. 548*) and theoretical discussions in the field.

Government agencies have been set up in order to address low levels of literacy in the country. They have initiated various campaigns for promoting the importance of literacy and have developed strategies for setting up courses and classes throughout England. However, in political programmes, literacy is mainly conceived within a functional paradigm with economic advancement and international comparability playing the key role. The objective of many programmes is, therefore, to counteract a 'lack' of skills and, within this paradigm, teaching focuses on the technical aspects such as spelling, phonics and grammar. It is assumed that (technical) literacy acquisition will prevent exclusion, enhance job prospects and enable people to fully participate in the workplace and the community as a whole. In addition, determining the scale of need as well as evaluating levels and standards are crucial questions for policies and policy makers.

The subject of literacy has also received attention from researchers and academics within different universities in England. They have analysed the phenomenon and have critically discussed national and international conceptualisations of literacy as well as government led programs and initiatives. Many have opposed the functional paradigm, because, as *HILLIER* points out, an instrumentalist approach

can undermine its huge potential for empowerment and social change. By eliciting the tensions, the discourses and the opportunities for action through individual agency and deliberative spaces, we demonstrate that this complex field is dynamic and bound to be understood and practiced differently. The implication for any international approach to policy-making therefore is that account needs to be made of the variance and that a homogenous definition of literacy and its practice is both naive and unhelpful (HILLIER 2009, p. 548).

By setting literacy and literacy practices in relation to societal, historical and political processes, researchers have influenced and expanded understandings and definitions of literacy. Within the socio-cultural paradigm of literacy, aspects of participation, inclusion, and social empowerment are important factors. Literacy is regarded as being shaped by culture, history, language, and socio-cultural factors, which implies that there is a plurality of literacy as well as there are multifarious needs and requirements.

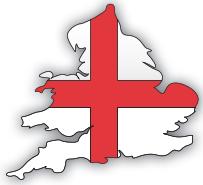
References



- *ATKIN, C./MORGAN, W.J.* (2009): Changing Lives: Continuing Education in England: Policy, Provision and Trends. In: *Weiterbildung*, vol. 4, pp. 10-12
- *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIČ, R.* (Eds.) (2000): *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, New York
- *BARTON, D./HAMILTON, M.* (2000): Literacy Practices. In: *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIČ, R.* (Eds.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, New York, pp. 7-15
- *BATHMAKER, A.* (2007): The Impact of Skills for Life on Adult Basic Skills in England: How Should We Interpret Trends in Participation and Achievement? In: *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, No. 2, pp. 295-313
- *BIRD, V./AKERMAN, R.* (2005): *Literacy and Social Inclusion: The Handbook*. London
- *CARPENTIERI, J.D.* (Ed.) (2007): *Five Years On: Research, Development and Changing Practice*, NRDC 2006-07. London
- *COPE, B./KALANTZIS, M.* (2006): 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. URL: <http://newlearningonline.com/~newlearn/wp-content/uploads/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf> (last access: 06-08-2010)
- *DfEE* (1999): *A Fresh Start – Improving Literacy and Numeracy* (Moser Report). London
- *DfES* (2005): *Skills: Getting On in Business, Getting On at Work*. London. URL:<http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=CM%25206483> (last access: 06-08-2010)
- *DfES* (2003): *21st Century Skills: Realising Our Potential*. London. URL: <http://www.dius.gov.uk/~media/publications/2/21stCenturySkills> (last access: 06-08-2010)
- *DfES* (2001): *Skills for Life. The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. London. URL: http://rwp.excellencegateway.org.uk/readwriteplus/bank/ABS_Strategy_Doc_Final.pdf (last access: 06-08-2010)
URL: http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/bank/ABS_strategy_doc_w6_version.doc
- *DIUS* (2009): *Skills for Life: Changing Lives*. London. URL: <http://www.dius.gov.uk/skills/~media/publications/S/SkillsforLifeChangingLives> (last access: 06-08-2010)
- *DIUS* (2007): *World Class Skills: Implementing the Leitch Review of Skills in England*. London. URL: <http://www.dcsf.gov.uk/furthereducation/uploads/documents/FinalLeitchworldclassskills.pdf> (last access: 06-08-2010)
- *FIELDHOUSE, R.* (1996): *A History of Modern British Adult Education*. Leicester
- *GEE, J.P.* (2002): Literacies, Identities, and Discourses. In: *SCHLEPPERGRELL, M.J./COLOMBI, M.C.* (Eds.) *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power*. Mahwah, London, pp. 159-175

- *GEE, J.P.* (2000): The New Literacy Studies: from 'Socially Situated' to the Work of the Social. In: *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIĆ, R.* (Eds.): *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, New York, pp. 180-196
- *HILLAGE, J./UDEN, T./ALDRIDGE, F./ECCLES, J.* (2000): Adult Learning in England: A Review. Report 369. Institute for Employment Studies. URL: <http://www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=369> (last access: 06-08-2010)
- *HILLIER, Y./HAMILTON, M.* (2006): The Changing Faces of Adult Literacy, Language And Numeracy: A Critical History. Stoke-on-Trent
- *HOUSE OF COMMONS/PUBLIC ACCOUNTS COMMITTEE* (2009): Skills for Life: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy. Third Report of Session 2008-09. London. URL: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmpubacc/154/154.pdf> (last access: 06-08-2010)
- *HULL, G./SCHULTZ, K.* (2001): Literacy and Learning out of School: A Review of Theory and Research. In: *Review of Educational Research*, Vol. 71, No.4, pp. 575-611
- *LONSDALE, M./McCURRY, D.* (2004): *Literacy in the New Millennium*. Adelaide
- *MAYBIN, J.* (2000): The New Literacy Studies: Context, Intertextuality and Discourse. In: *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIĆ, R.* (Eds.): *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, New York, pp. 197-209
- *MEADOWS, P./METCALF, H.* (2008): Does Literacy and Numeracy Training for Adults Increase Employment and Employability? Evidence from the Skills for Life Programme in England. In: *Industrial Relations Journal*, vol.39, No. 5, pp.354-369
- *MOZINA, E.* (2007): Professional Development in the Field of Literacy and Basic Education: State of the Art from England. Report published as part of the Project: Train – Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training. URL: http://www.die-bonn.de/train/english/materials/TRAIN_England_National%20Report.pdf (last access: 06-08-2010)
- *PAPEN, U.* (2005): *Adult Literacy as Social Practice. More than Skills*. Abingdon
- *PEPIN, B.* (1998): Curriculum, Cultural Traditions and Pedagogy: Understanding the Work of Teachers in England, France and Germany. Paper presented at the European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia September 17th to 20th 1998. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm> (last access: 06-08-2010)
- *RASSOOL, N.* (1999): *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Clevendon, Philadelphia
- *ROBERTS, P.* (1995): Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43, No. 4, pp. 412-432
- *ROBINSON-PANT, A.* (2008): 'Why Literacy Matters': Exploring A Policy Perspective on Literacies, Identities and Social Change. *Journal of Development Studies*, Vol. 44, No. 6, pp. 779-796

- *STICHT, T.* (2009): Adult Literacy in Industrialized Nations. In: *OLSON, D./TORRANCE, N.* (Eds.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, New York, pp. 535-547
- *STREET, B.* (2009): Ethnography of Writing and Reading. In: *OLSON, D./TORRANCE, N.* (Eds.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, pp. 329-345
- *STREET, B.* (2007): Foreword. In: *LEWIS, C./ENCISO, P./BIRR MOJE, E.* (Eds.) (2007): *Re-framing Sociocultural Research on Literacy: Identity, Agency, Power*. Mahwah, pp.vii-x
- *STREET, B.* (2005). Understanding and Defining Literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. URL: http://www.icea.qc.ca/assets/files/forum_consultatif2008/unesco_understanding.pdf (last access: 06-08-2010)
- *STREET, B.* (2000): Literacy Events and Literacy Practices: Theory and Practice in the New Literacy Studies. In: *MARTIN-JONES, M./JONES, K.* (Eds.): *Multilingual Literacies*. Amsterdam; Philadelphia, pp. 17-30
- *STREET, B.* (1985): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge
- *THE NEW LONDON GROUP* (1996): A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In. Harvard Educational Review, Vol.1, pp. 60-93. URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm (last access: 06-08-2010)
- *UNESCO* (2004): The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (last access: 06-08-2010)
- *WICKENS, C./SANDLIN, J.* (2007): 'Literacy For What? Literacy For Whom?' The Politics of Literacy Education and Neocolonialism in UNESCO- and World Bank sponsored Literacy Programs. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 57, No. 4, pp. 275-292



Further Reading

- *APPLEBY, Y./HAMILTON, M.* (2005): Literacy as Social Practice: Travelling between the Everyday and other Forms of Learning. In: *SUTHERLAND, P./CROWTHER, J.* (Eds.): Lifelong Learning: Concepts and Contexts. London
- *BARTON, D./TUSTING, K./APPLEBY, Y./HODGE, R.* (2008): Learners' Experience of Work. London
- *BARTON, D./APPLEBY, Y.* (2008): Responding to People's Lives in LLN Teaching. Leicester
- *BARTON, D./TUSTING, K./APPLEBY, Y./HODGE, R./IVANIC, R.* (2007): Literacy, Lives and Learning. London
- *BARTON, D.* (2006): The Significance of a Social Practice View of Language, Literacy and Numeracy. In: *TETT, L./HAMILTON, M./HILLIER, Y.* (Eds.): Adult Literacy, Numeracy and Language: Policy, Practice and Research. Maidenhead, pp. 21–30
- *BARTON, D./PAPEN, U.* (Eds..) (2005): Linking Literacy Programmes in Developing Countries and the UK. London
- *BARTON, D./PITT, K.* (2003): Adult ESOL Pedagogy: a Review of Research, an Annotated Bibliography and Recommendations for Future Research. London
- *BARTON, D./HAMILTON, M.* (1998): Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London
- *BAYNHAM, M.* (1995): Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts. London
- *BRANDT, D./CLINTON, K.* (2002): Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, vol. 34, pp. 337-356
- *BURGESS, AMY/HAMILTON, MARY/IVANIC, Roz* (2009): Functional Literacy: A New Idea or Déjà Vu? In: RaPal Journal, vol. 67
- *COLLINS, J./BLOT, R.* (2002): Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity. Cambridge
- *CROWTHER, J./HAMILTON, M./TETT, L.* (Eds.) (2001): Powerful Literacies. Leicester
- *GOODY, J.* (1977): The Domestication of the Savage Mind. Cambridge
- *GOODY, J./WATT, I.* (1963): The Consequences of Literacy. In: Comparative Studies in Society and History. vol. 5.3, pp. 304-345
- *HAMILTON, M.* (forthcoming): Introducing Adult Literacy in its Social and Historical Context. Invited chapter to the Teacher Handbook for Adult Literacy
- *HAMILTON, M.* (2010): Managing Transitions in Skills for Life. In: *ECCLESTONE, K./BIESTA, G./HUGHES, M.* (Eds.) *Transitions and Learning through the Lifecourse*. London, pp. 69–86

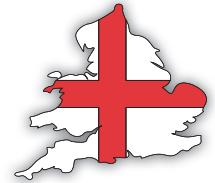
- *HAMILTON, M.* (2009): Putting Words in their Mouths: the Alignment of Identities with System Goals through the Use of Individual Learning Plans. In: British Educational Research Journal, vol. 35, no. 2, S. 221–242. URL: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a907836930~db=all~order=pubdate> (last access: 06-08-2010)
- *HAMILTON, M./HILLIER, Y.* (2007): Deliberative Policy Analysis: Adult Literacy Assessment and the Politics of Change. In: Journal of Educational Policy, vol. 22, no. 5, pp. 573–594
- *HAMILTON, M.* (2007): Reflections on Agency and Change in the Policy Process. In: Journal of Vocational Education & Training, vol. 59, no. 2, pp. 249–260
- *HAMILTON, M./DAVIES, P./JAMES, K.* (Eds.) (2007): Practitioners Leading Research. London. URL: <http://www.nrdc.org.uk/publications.asp> (last access: 06-08-2010)
- *HAMILTON, M./HILLIER, Y.* (2006): Changing Faces of Adult Literacy, Language, and Numeracy: A critical history. Trent-on-Stoke
- *HEATH, S.B.* (1983): Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge
- *HEATH, S.B.* (1982): What no Bed-Time Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: Language and Society, vol. 11, pp. 49-78
- *JARVIS, P.* (1995): Adult and Continuing Education: Theory and Practice, London
- *LEFSTEIN, A./STREET, B.* (2007): Literacy: an Advanced Resource Book. London
- *LEWIS, C./ENCISO, P./BIRR MOJE, E.* (Eds.) (2007): Reframing Sociocultural Research on Literacy. Identity, Agency, and Power. Mahwah
- *MARRIOTT, S.* (2000): Adult Education in England: the History of an Administrative Contrivance. In: Journal of Educational Administration and History, vol. 32, no. 1, pp. 23-37
- *MAYBIN, J.* (Ed.) (1994): Language and Literacy in Social Practice. Clevedon, Philadelphia, Adelaide
- *OLSON, D.R.* (1977): From Utterance to Text. In: Harvard Educational Review, vol. 47, pp. 257-281
- *PAHL, K./ROWSELL, J.* (Eds.) (2005): Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice. Clevendon
- *PRINSLOO, M./BREIER, M.* (1996): The Social Uses of Literacy. Theory and Practice in Contemporary South Africa, Capetown
- *SERIBNER, S./COLE, M.* (1981): The Psychology of Literacy. Cambridge
- *STREET, B.* (Ed.) (2005): Literacies across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching. Philadelphia
- *STREET, B.* (2003): What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in Comparative Education, vol. 5, pp. 1523-1615

- STREET, B. (2000): Literacy Events and Literacy Practices In: MARTIN-JONES, M./ JONES, K. (Eds.) *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*, Amsterdam, Philadelphia, pp.17–29
- STREET, B. (1995): *Social Literacies: Critical Perspectives on Literacy in Development, Ethnography, and Education*. London
- TUSTING, K./BARTON, D. (2007): *Programmes for Unemployed People since the 1970s: The Changing Place of Literacy, Language and Numeracy*. London
- TUSTING, K./BARTON, D. (2003): *Models of Adult Learning*. London





Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England

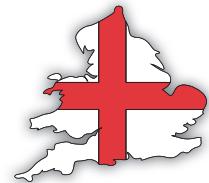


Ein Überblick über Entwicklungen in Politik und Wissenschaft

Sabina Hussain



1. Vorwort



In heutigen Gesellschaftsformen wird Literalität als Voraussetzung für die Teilnahme sowohl am beruflichen als auch am privaten Bereich betrachtet. Sie gilt als Menschenrecht, als Instrument der persönlichen Partizipation^[1] und als ein Mittel, mit dem sich das Verhalten von Einzelnen, Familien und Gemeinschaften beeinflussen lässt. Auf internationaler Ebene manifestiert sich die Bedeutung der Literalität für Menschen jeden Alters in der *WELTALPHABETISIERUNGSDEKADE DER VEREINTEN NATIONEN (2003 bis 2012)*, die mit dem Slogan „*LITERACY AS FREEDOM*“ eingeleitet wurde. Auf internationaler Ebene besteht Konsens darüber, dass Literalität über Chancen entscheidet und den Zugang zu den heutigen Informationsgesellschaften eröffnet. Dennoch sind viele Erwachsene in Industrie- und Entwicklungsländern aufgrund ihres unzureichenden Bildungshintergrunds gesellschaftlich marginalisiert.

Der vorliegende Bericht ist Teil des vom *BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF)* finanzierten und vom *DEUTSCHEN INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG – LEIBNIZ-ZENTRUM FÜR LEBENSLANGES LERNEN E.V. (DIE)* durchgeführten Projekts „*ALPHABETISIERUNG/GRUNDBILDUNG – STATE OF THE ART AUS HISTORISCHER UND SYSTEMATISCHER PERSPEKTIFFE IM HINBLICK AUF TRANSFERMÖGLICHKEITEN*“. Es ist ein Einzelvorhaben im Projektverbund „*ALPHA-WISSEN – GRUNDLAGEN FÜR ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG. WISSENSCHAFTLICHE VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE INSTITUTIONALISIERUNG UND PROFESSIONALISIERUNG*“. Das übergeordnete Ziel des Projektes liegt darin, mit Hilfe der Dokumentation von Forschungstätigkeiten, bildungspolitischen Strategiepapieren, theoretischen Diskussionen und Good Practice aus verschiedenen Ländern Einblick in die internationalen Entwicklungen und Konzeptionen der Erwachsenenalphabetisierung zu erlangen. Die bisher erschienene Länderberichte, die *Good Practices* in Spanien, Südafrika und Deutschland beschreiben oder nationale Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung skizzieren, präsentieren entweder Möglichkeiten, innovative Konzepte in die Praxis umzusetzen, und/oder stellen Trends in Politik und Forschung aus den ausgewählten Ländern vor. Insgesamt und im bundesdeutschen Kontext betrachtet, leistet diese Zusammenstellung nicht nur einen Beitrag zum gegenwärtigen Forschungsstand der Alphabetisierung aus internationaler Perspektive, sondern ermöglicht auch die Überprüfung und Weiterentwicklung des Alphabetisierungsansatzes im Bereich der Forschung und Praxis auf nationaler Ebene.

Der folgende Bericht konzentriert sich darauf, wie Literalität und Erwachsenenalphabetisierung auf politischer und wissenschaftlicher Ebene in England an die Zielgruppe herangetragen, behandelt, diskutiert und analysiert wird. Er bietet einen historischen Überblick über die bildungspolitischen Strategiepapiere und skizziert die zentralen Ideen theoretischer Diskussionen im Bereich der Literalität.

Um ein allgemeinen Einblick über das Land zu vermitteln, wird auf den folgenden Seiten zunächst ein kurzer Überblick gegeben und die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung in England zusammenfassend dargestellt.

1 Partizipation wird hier in Anlehnung an den englischen Begriff Empowerment verwendet.



2. England: Ein kurzer Überblick



England bildet gemeinsam mit Schottland, Wales und Nordirland das Vereinigte Königreich Großbritannien und Nordirland, welches den größten Inselstaat Europas darstellt. England bedeckt den mittleren und südlichen Teil dieser Region. Es grenzt im Norden an Schottland, im Westen an Wales, im Nordwesten an die Irische See, im Südwesten an die Keltische See, im Osten an die Nordsee und im Süden an den Ärmelkanal, der England vom europäischen Festland trennt.

Das Vereinigte Königreich ist ein Staat mit einer parlamentarischen Demokratie unter einer konstitutionellen Monarchie. Es ist Mitglied der *EUROPAISCHEN UNION (EU)*, der *WELTBANK* und des *INTERNATIONALEN WÄHRUNGSFONDS (IWF)*, der *ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD)*, des *NORDATLANTIKPAKTS (NATO)*, des *COMMONWEALTH* und der *ORGANISATION FÜR SICHERHEIT UND ZUSAMMENARBEIT IN EUROPA (OSZE)*. Es ist jedoch nicht Mitglied der *EUROPAISCHEN WIRTSCHAFTS- UND WÄHRUNGSUNION*. Das Vereinigte Königreich ist Mitglied der *GRUPPE DER ACHT (G8)* und gehört somit zu den weltweit größten Industrienationen.

Im Jahre 2008 zählte das Vereinigte Königreich ca. 61,4 Millionen Einwohner, von denen mehr als 51 Millionen in England lebten. Die Zahlen beziehen alle Einwohner des Vereinigten Königreichs unabhängig ihrer Nationalität ein.^[2] Die im Vereinigten Königreich am meisten verbreitete Sprache ist Englisch, die von 95 Prozent der Bevölkerung gesprochen wird. Weitere regionale Sprachen sind Walisisch, Kornisch und Schottisches Gälisch.

Die Geschichte des Vereinigten Königreiches ist durch die historische Entwicklung als Kolonialherrschaft und Seemacht charakterisiert. Auf seinem Höhepunkt umfasste das Britische Weltreich ein Viertel der Weltbevölkerung. Der Prozess der Dekolonialisierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts minderte die Macht des Vereinigten Königreiches und führte zu der Auflösung des Britischen Empires. Jedoch sind der politische, sprachliche und kulturelle Einfluss bis zum heutigen Tag weltweit spürbar.^[3]

Seit den 1950er Jahren ist England ein beliebtes Einwanderungsland. Einwanderer kommen vorwiegend aus den ehemaligen Kolonien wie beispielsweise von den Westindischen Inseln, aus Indien, Pakistan und Bangladesch. Weitere Einwanderer kommen aus den verschiedenen Mitgliedstaaten der *EUROPAISCHEN UNION*, aus weiteren Ländern Ost- und Mitteleuropas, China und den Philippinen. Ähnlich den Entwicklungen in anderen westlichen Ländern haben die Migrationsbewegungen das Vereinigte Königreich in eine ethnisch vielfältige Gesellschaft verwandelt.

Die Bildungstradition geht in England bis in das frühe Mittelalter zurück. Obwohl es bereits viele unterschiedliche Schulformen gab, waren diese bis ins 19. Jahrhundert vornehmlich an

2 Weitere Informationen können von folgender Webseite abgerufen werden: URL: <http://www.statistics.gov.uk/default.asp> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

3 Diese Informationen sind den folgenden Quellen entnommen: <http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/regionale-dynamik/europa.html> (Letzter Zugriff: 06.08.2010) <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uk.html> (Letzter Zugriff: 06.08.2010) http://www.encyclopedia.com/topic/Great_Britain.aspx (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

kirchliche Träger gebunden. Zusätzlich gab es teure Privatschulen für die wohlhabende, elitäre Schicht. Im Jahre 1880 wurde dann durch den *Elementary Education Act* (Grundschulgesetz) die Schulpflicht für alle Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren eingeführt. 1944 wurde das dreiteilige Schulsystem von *Grammar School* (Gymnasium), *Secondary Modern School*^[4] und *Secondary Technical Schools* (technischen Sekundarschulen) umgesetzt. Im Jahr 1971 wurde das Ende des schulpflichtigen Alters auf 16 Jahre angehoben.

Der Erwachsenenberufsbildung wurde mit dem Beginn der Industrialisierung und den daran gebundenen neuen Anforderungen erhöhte Aufmerksamkeit zuteil. Viele Arbeitgeber wollten besser ausgebildete Arbeitskräfte und viele Arbeiter zeigten Interesse daran, ihre Chancen durch zusätzlich erworbene Fähigkeiten zu verbessern. Fachausbildungskommissionen (*TECHNICAL EDUCATION COMMITTEES*) wurden gegründet, die der Notwendigkeit der Erwachsenenbildung Nachdruck verliehen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Institute für Mechaniker und die Gesellschaft zur Weiterbildung von Arbeitern (*WORKERS' EDUCATIONAL ASSOCIATION – WEA*) ebenso wie örtliche Bildungsbehörden (*LOCAL EDUCATION AUTHORITIES – LEA*) ins Leben gerufen. Die *LEAs* waren sowohl für die Grundschul- als auch für die Erwachsenenbildung verantwortlich.

Das Jahr 1919 markierte durch den von der Kommission für Erwachsenenbildung (*ADULT EDUCATION COMMITTEE*) veröffentlichten Abschlussbericht einen Wendepunkt in der Wahrnehmung der Lehrmethoden und des Lernumfeldes für die Erwachsenenbildung. Der Bericht betonte nachdrücklich die „soziale Aufgabe der Erwachsenenbildung [sei], den Begriff der verantwortungsvollen Staatsbürgerschaft zu entwickeln“ (*FIELDHOUSE* 1996, S. 47). Der jedoch fehlende Bezug zu Bildungsgängen mit beruflicher Ausrichtung verhinderte es, die breite Masse der Bevölkerung zu motivieren und führte zu der Spaltung zwischen beruflicher Weiterbildung und den sogenannten Freien Studien (*liberal studies*). Dennoch wurde in England gegen Ende des Ersten Weltkriegs Erwachsenenbildung als eine unverzichtbare Notwendigkeit erachtet und so wurden in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts verschiedene Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung gegründet.^[5]

1919 wurde der sogenannte „Weltverband für Erwachsenenbildung“ (*WORLD ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION*) in London gegründet. Dessen Ziel war es, die Erwachsenenbildung durch den Zusammenschluss weltweiter Initiativen zu fördern und zu entwickeln. Dieser Verbandsgründung folgte der Aufbau des Britischen Instituts für Erwachsenenbildung (*BRITISH INSTITUTE FOR ADULT EDUCATION*), welches die Rolle des allgemeinen nationalen Forums für die Erwachsenenbildung einnahm. Außerdem nahmen das YMCA (CVJM) und die Genossenschaften, die *CARNEGIE UK TRUST* und der Nationalrat für Sozialdienste (*NATIONAL COUNCIL OF SOCIAL SERVICES - NCSS*) verschiedene Verantwortlichkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung wahr.

Die hohe Arbeitslosenquote zwischen den beiden Weltkriegen verlagerte die Herangehensweise an die Erwachsenenbildung weg von den freien Studien hin zu einem praktisch

4 In etwa vergleichbar mit der Realschule Plus, eine seit 2009 in Rheinland-Pfalz bestehende Schulform, die Hauptschule und Realschule in kooperativer oder/und integrativer Form vereint.

5 Informationen über die Geschichte der Erwachsenenbildung in England wurden hauptsächlich der folgenden Quelle entnommen: Fieldhouse, R. (1996), hier insbesondere aus den Kapiteln 1, 3 und 16. Weitere Quellen sind: UNESCO-International Bureau of Education, URL: <http://www.ibe.unesco.org/en.html> (Letzter Zugriff: 06.08.2010/; Pepin (1998) und Hillage et. al.

ausgerichteten Ansatz. Im Jahr 1933 initiierte das Britische Institut für Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit dem NCSS die Entwicklung eines Weiterbildungsangebots für Arbeitssuchende.

Am Ende des Zweiten Weltkrieges gründete die Gesellschaft zur Weiterbildung von Arbeitern die Nationalstiftung für Erwachsenenbildung (*NATIONAL FOUNDATION OF ADULT EDUCATION – NFAE*), um die Rolle eines allgemeinen Beratungsorgans anzunehmen. Später schlossen sich das *NFAE* und das Britische Institut für Erwachsenenbildung zusammen und wurden in „Nationales Institut für Erwachsenenbildung“ (*NATIONAL INSTITUTE OF ADULT EDUCATION - NIAE*) umbenannt. 1983 erfolgte eine erneute Umbenennung in „Nationales Institut für Weiterbildung“ (*NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION – NIACE*). *NIACE* ist auch heute noch der größte Verband von Weiterbildungsanbietern in England und Wales.

Im Jahre 1944 wurde das öffentliche Bildungswesen durch das Bildungsgesetz (*Education Act*) in die Bereiche Grundschulbildung, Sekundarbildung und Weiterbildung aufgeteilt. Die örtlichen Bildungsbehörden (*LEAs*) waren hierbei für die Bereitstellung und Organisation adäquater Lernangebote für lerninteressierte Erwachsene verantwortlich. In diesem Prozess und bedingt durch die Idee, dass „Lernen als Freizeitaktivität“ zu positiven Ergebnissen sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft führe, veränderte sich die Rolle der Erwachsenenbildung erneut. Dies bewirkte die Öffnung zahlreicher Abendschulen zwischen 1947 und 1959.

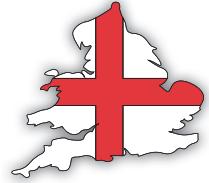
Im Jahr 1969 wurde von der Regierung ein Ausschuss unter der Leitung von *SIR LIONEL RUSSELL* beauftragt, die nicht-berufliche Erwachsenenbildung zu überprüfen. Der daraus resultierende, 1973 veröffentlichte, *Russell Report* stellt ein weiteres Schlüsselereignis im Bereich der Erwachsenenbildung in England dar. Der Bericht beschäftigte sich mit der Bewertung und Überprüfung des vorhandenen Angebots im Bereich der Erwachsenenbildung. In seinen Empfehlungen betont er die Wichtigkeit, die finanziellen Mittel zu verdoppeln, die Kooperation verschiedener Anbieter zu fördern und eine administrative Struktur auf lokaler und regionaler Ebene aufzubauen. Zudem hob der Bericht die sozialen Aspekte der Erwachsenenbildung hervor und betonte die Wichtigkeit, den Fokus auf die politische Arbeit mit benachteiligten und marginalisierten Gruppen zu legen.

Basierend auf einer der Empfehlungen des *Russell Reports* wurde Ende der 1970er Jahre ein Beirat für Erwachsenenbildung (*ADVISORY COUNCIL FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION – ACACE*) gegründet. Die Veröffentlichung seines Berichts *Continuing Education: From Policies to Practice* im Jahr 1982 war ein wesentlicher Beitrag zur Etablierung der Erwachsenenbildung, da er „eine radikale Verlagerung des gesamten nachschulischen Bereichs vorschlug, in der die Grenzen zwischen Bildung und Aus- und Weiterbildung oder zwischen weiterbildender und allgemeiner Erwachsenenbildung zu Gunsten eines umfassenden, integrierten Systems der Weiterbildung aufgebrochen werden“ (*FIELDHOUSE* 1996, S. 66). Zudem wurde hierdurch der Übergang von der Begrifflichkeit der Erwachsenenbildung (*Adult Education*) zu der Begrifflichkeit der Weiterbildung (*Continuing Education*) gefördert.

In jüngster Zeit trug *Learning for Skills Act 2000* zu weitreichenden Veränderungen im Bereich der Finanzierung und Verwaltung der Weiterbildung in England und Wales bei. Dieses

schließt die Gründung des *LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC)*, der für die Regelung und Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen verantwortlich ist, ein. Dieser bezieht sich sowohl auf freizeitorientierte Bildung als auch Erwachsenenbildung und Lernen im Quartier (*ADULT AND COMMUNITY LEARNING – ACL*), d.h. auf Lernangebote, die außerhalb der formellen Bildungsmaßnahmen stattfinden und Sprachkurse, Grundbildungskurse, Computerkurse und freizeitbezogene Angebote einbeziehen.

3. Einleitung



Innerhalb der Erwachsenenbildung widmete man in England dem Bereich der Alphabetisierung^[6] und dem Analphabetismus erst seit Ende der 1960er Jahre und Beginn der 1970er Jahre erhöhte Aufmerksamkeit. Ebenso wie in anderen Industrieländern wurde davon ausgegangen, dass die Einführung der Schulpflicht am Ende des vorigen Jahrhunderts Analphabetismus unterband oder ihm entgegenwirkte, so dass die Vorstellung, dass Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten in England lebten, als unwahrscheinlich erachtet wurde. Großangelegte, von der UNESCO in den 1950er Jahren durchgeführte Alphabetisierungskampagnen wurden dementsprechend als notwendige und unerlässliche Maßnahmen für die sogenannten Entwicklungsländer, jedoch als überflüssig für die sogenannten Industriekulturen betrachtet.

Die mangelnden schriftsprachlichen Fähigkeiten waren jedoch in England kein gänzlich unbekanntes Phänomen. Die Probleme, die Erwachsene im Bereich des Lesens und Schreibens hatten, wurden bereits während des Ersten Weltkrieges erkannt, und dies führte zu der Gründung von *BASIC EDUCATION CENTRES* für Rekruten (*PAPEN* 2005, S. 79; *LEWIS* 1953, S. 9). Analphabetismus wurde auch von *M.M. LEWIS* thematisiert, der in seinem 1953 veröffentlichten Buch *The Importance of Illiteracy*, schreibt:

Heutzutage zählt der Analphabetismus weltweit zu den größten sozialen Sorghemden. Es scheint der allgemein gültige Glaubensartikel zu bestehen, dass es universelle Alphabetisierung geben müsse. Jede Gesellschaft beschäftigt sich intensiv mit diesem Problem. Jede Gesellschaft; nicht nur diejenigen, in denen bis zum gestrigen Tag kaum jemand lesen und schreiben konnte, sondern auch eine Gesellschaft wie die unsrige, in der annähernd jeder in gewissem Maße alphabetisiert ist (LEWIS 1953, S. 7).

LEWIS diskutiert Ideen zur Literalität und Illiteralität bei Kindern und Erwachsenen und ruft dabei Bedenken hinsichtlich des allgemeinen Verständnisses von Literalität hervor. Er betont die Notwendigkeit, den Begriff in einem erweiterten Sinne zu definieren. Das primäre Ziel der Alphabetisierung, so sagt er, sei Kommunikation. Seinem Verständnis zu Folge beinhaltet Literalität das gesprochene und geschriebene Wort in Kombination mit dem gesehenen Bild – eine Sichtweise und Definition, die sich auch heute noch in vielen Diskussionen zur Literalität wiederfindet (*LEWIS* 1953, S. 10).

Das Thema der geringen Schriftsprachkenntnisse in England wurde laut Forschern der *LANCASTER UNIVERSITY* durch einen von *ANTHONY HIRST* im Jahre 1966 in der Zeitung *THE PEOPLE* veröffentlichten Artikel erstmalig ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Der Artikel mit dem Titel „*The man who teaches hope*“ beschreibt die Arbeit des *CAMBRIDGE HOUSE LITERACY SCHEME*.^[7]

6 Der im Englischen verwendete Terminus „literacy“ wird im vorliegenden Text mit den Begriffen „Literalität“ oder „Alphabetisierung“ übersetzt. „Literalität“ wird hierbei als ein deskriptiver und normfreier Begriff verstanden, der die multiplen und differenten Formen von Kommunikation einschließt. „Alphabetisierung“ wird in dem Text verwendet, wenn es um die konkrete Aneignung von schriftsprachlichen Fähigkeiten geht. „Numeracy“ wurde im vorliegenden Text als englischer Terminus beibehalten, da eine deutsche Übersetzung den englischen Begriff nicht adäquat umsetzen würde.

7 Siehe hierzu: <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/edres/changingfaces/1960s.htm> (Letzter Zugriff: 06.08.2010). Zwischen 2002 und 2004 wurde an der Universität Lancaster ein Projekt mit dem Titel „Changing Faces“ durchgeführt, das sich mit der historischen Betrachtung der Politik und Praxis der Erwachsenenalphabetisierung- und Numeracy beschäftigte (Adult Literacy, Language and Numeracy - ALLN). Für weitere Informationen siehe folgende Webseite: <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/edres/changingfaces/description.htm> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

In dem darauf folgenden Jahrzehnt wuchs das Bewusstsein über das in England bestehende Problem geringer Schriftsprachkenntnisse und veranlasste erste von der Regierung geführte Kampagnen wie die *Right to Read*-Kampagne in den frühen 1970er Jahren. Darauf folgte die Gründung erster Behörden, die sich auf die Entwicklung von Strategien und Kampagnen für die Verbesserung des Alphabetisierungsniveaus bei Erwachsenen konzentrierten.

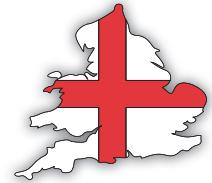
Basierend auf der erhöhten Aufmerksamkeit, die der Literalität in England zuteil wurde, begannen Wissenschaftler dieses Phänomen zu analysieren und die Ansätze der Regierung kritisch zu beleuchten. Sie setzen Literalität in Verbindung mit historischen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen, die das Verständnis und die Definitionen von Literalität sowohl beeinflussten als auch erweiterten.^[8]

Der vorliegende Bericht beschäftigt sich primär mit der Zusammenfassung der wichtigsten politischen Maßnahmen und theoretischen Diskussionen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und Numeracy in England. Als Teilprodukt eines größer angelegten Forschungsprojektes erweitert er die Zusammenstellung von Berichten über nationale und internationale Erfahrungen, Ansätze, Maßnahmen und Konzepte im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung. Die zuvor herausgegebenen Länderberichte dieses Projekts stellen ein *Good Practice* Beispiel aus Spanien, Südafrika und Deutschland in diesem Bereich vor. Die folgenden Abschnitte bieten hingegen einen historischen Überblick über bildungspolitische Strategien und Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und Numeracy in England. Zudem werden die wesentlichen Argumentationslinien und kritischen Analysen von Wissenschaftlern und Forschern in England zusammenfassend dargestellt. Aufgrund der anhaltenden Diskussionen, Entwicklungen, Reformen und Verordnungen im Bereich der Literalität in England, ist die Aufbereitung der englischen Entwicklungen für den deutschen Kontext von besonderem Interesse. Aufschlussreich und bedeutsam sind auch die in England geführten kritischen Diskussionen, die maßgeblich zum heutigen Verständnis von Literalität beitragen.

Der erste Teil des Berichts befasst sich mit bildungspolitischen Strategiepapieren und Initiativen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und Numeracy. Der zweite Teil skizziert die Hauptargumentation der theoretischen Diskussion über Literalität und Alphabetisierung und der dritte Teil gibt einen Überblick über Behörden, Organisationen und Forschungszentren, die aktiv im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und Numeracy in England tätig sind.

⁸ Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf England. Jedoch wird dem Bereich der Literalität auch in den anderen Landesteilen des Vereinigten Königreiches Aufmerksamkeit gewidmet. In Schottland wurde zum Beispiel das Curriculum Framework for Adult Literacy and Numeracy entwickelt und im Jahr 2005 eingeführt. Weitere Informationen unter URL: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Life-Long-Learning/17551> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

4. Regierungspolitik und bildungspolitische Strategien in England



Seit mehr als 30 Jahren erhält der Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und -numeracy (*ADULT LITERACY LANGUAGE AND NUMERACY – ALLN*) die Aufmerksamkeit von Regierungsbehörden und Agenturen. *HILLIER* unterscheidet hierbei zwischen vier Phasen und ihrer sich verändernden Machtstrukturen:

- In den 1970er Jahren initiierte eine Koalition von Freiwilligenorganisationen gemeinsam mit der *BBC (BRITISH BROADCASTING CORPORATION)* eine Alphabetisierungskampagne an.
- In den 1980er Jahren übernahmen die lokalen Bildungsbehörden (*LEA*), Erwachsenenbildungsstellen und freiwillige Organisationen die führende Rolle in der Entwicklung von Einrichtungen mit der Finanzierung von der *ADULT LITERACY AND BASIC SKILLS AGENCY (ALBSU)*, später in *BASIC SKILLS AGENCY (BSA)* umbenannt.
- Zwischen den Jahren 1989 und 1998 wurde der Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und -numeracy in die Richtung eines institutionalisierten Weiterbildungssystems gelenkt und war von der Finanzierung nationaler Träger abhängig.
- Seit 1998 ist die *Skills for Life*-Strategie zielgebend und dies führte zur Gründung einer neuen Verwaltungsebene, die für den Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und -numeracy (*ALLN*) verantwortlich ist (*HILLIER 2009, S. 541f.*).

Die erste, von der Regierung initiierte Maßnahme, die sich mit geringen Schriftsprachkenntnissen befasste, war die *Right To Read*-Kampagne in den 1970er Jahren, die sich in diesem Bereich als besonders einflussreich erwies. Die zweite einschneidende Veränderung wurde 1999 durch den Bericht von *SIR CLAUS MOSER*, dem sogenannten *Moser Report*, hervorgerufen, aus dem im Jahr 2001 die *Skills for Life*-Strategie resultierte. Dieses ist die erste groß angelegte politische Initiative seit der *Right to Read*-Kampagne in den 1970er Jahren (*PAPEN 2005, S. 79; HILLIER 2009, S. 538*).

4.1. Die Kampagne *Right to Read*

Die Kampagne *Right to Read* wurde 1973 initiiert. Sie übermittelte die Kernaussage, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft ein Anrecht auf Bildung haben. Die *BBC* und die *BRITISH ASSOCIATION OF SETTLEMENTS AND SOCIAL ACTION CENTRES (BASSAC)*, eine britische Vereinigung verschiedener Organisationen, übernahmen die führenden Rollen in der Kampagne. Die *BBC* strahlte Samstagsabends zur Hauptsendezeit die Fernsehsendung „*On the Move*“, ein zehnminütiges Informationsprogramm, aus, das sich mit dem Thema des Analphabetismus in England befasste (*HILLIER 2009, S. 541*). Zudem wurde eine telefonische Beratungsstelle zur Unterstützung Lerninteressierter mit Hilfe ehrenamtlicher Mitarbeiter eröffnet. Eines der erfolgreichen Ergebnisse der Kampagne war die Einrichtung von Programmen zur

Erwachsenenalphabetisierung in jeder lokalen Bildungsbehörde (*LEA*) und die Gründung der *ADULT LITERACY RESOURCE AGENCY (ALRA)*, in deren Aufgabenbereich die Finanzierung der *LEAs* und die Ausbildung ehrenamtlicher Mitarbeiter fiel. Die Kampagne wurde zunächst mit der Annahme, dass das „Problem des Analphabetismus“ während der Projektlaufzeit beseitigt würde, als temporäre Initiative betrachtet. Als jedoch deutlich wurde, dass die Bereiche der Alphabetisierung und des Analphabetismus langfristige Aufmerksamkeit erforderten, konsolidierte sich *ALRA* und wurde schließlich zur *BASIC SKILLS AGENCY (BSA)* (*PAPEN* 2005, S. 79).

Der Lehransatz der 1970er Jahre orientierte sich an praktischen Alltagssituationen wie dem Ausfüllen von Formularen oder dem Lesen von Straßenschildern. Die Methoden wurden von didaktischen Ansätzen des Militärs, die während des Zweiten Weltkriegs angewandt wurden, abgeleitet (*HILLIER* 2009, S. 537). Der Alphabetisierungsansatz war auf die Lernenden und auf ihre jeweiligen Bedürfnisse fokussiert. Zudem beeinflussten sowohl das politische Klima der 1970er Jahre als auch die Schriften bildungspolitischer Aktivisten wie *PAULO FREIRE* die Bildungslandschaft, so dass viele Freiwillige und Aktivisten ihr Hauptaugenmerk auf die Entwicklung des Selbstvertrauens und die politische Bewusstseinsbildung richteten (*PAPEN* 2005, S. 79f.).

Während der 1908er Jahre veränderte sich dieser Ansatz, einhergehend mit der ständig zunehmenden Anzahl der Lernenden und den sich veränderten Strukturen im Bereich der Alphabetisierung. Das Lernen fand nun in kleinen Gruppen und in offenen Lernzentren statt und *ALRA* (die zunächst in „*ALU*“, dann „*ALBSU*“ und schließlich in „*BSA*“ umbenannt wurde) war das kontrollierende Organ für die Ausbildung und Akkreditierung von Lehrenden. Außerdem wurde der Bereich der Erwachsenenbildung durch das wirtschaftliche Interesse der Regierung beeinflusst, das zu einer Neuorientierung in Richtung eines funktionalen Ansatzes führte. Diese Angleichung, so *PAPEN*, „fand nicht in einem Vakuum statt, sondern spiegelte breitere soziale und politische Veränderungen wider, die mit der Krise des Wohlfahrstaates, dem Aufkommen neo-liberaler Politik, den Umstellungen am Arbeitsplatz und den Veränderungen in der Struktur der bezahlten Erwerbstätigkeit verbunden waren“ (*PAPEN* 2005, S. 80).

Allgemein betrachtet war die *Right to Read*-Kampagne ein nachhaltiges Signal, da sie darauf aufmerksam machte, dass die Schwierigkeiten, die einige Menschen mit Lesen, Schreiben und Rechnen hatten, ein globales und nicht ausschließlich auf „südliche Länder“ begrenztes Phänomen war. Außerdem unterstützte die Kampagne die Entwicklung von „Leitsätzen“ im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung in England (*PAPEN* 2005, S. 79).

4.2. Der Moser Report

Im Jahr 1999 veröffentlichte *SIR CLAUS MOSER* seinen Bericht "A Fresh Start" (DfEE 1999).^[9] Das Dokument war eine Reaktion auf die relativ schlechten Ergebnisse der im Jahr 1996 im Vereinigten Königreich durchgeführten Studie *International Adult Literacy Survey (IALS)*. Der Bericht konstatiert, dass ca. sieben Millionen Erwachsene unzureichende Kenntnisse im Bereich der Literalität und Numeracy haben und weist darauf hin, dass die Tatsache, dass einer von fünf Erwachsenen in die Kategorie des funktionalen Analphabetismus fällt, wirtschaftliche Auswirkungen hat und zu relativ niedrigen Produktionszahlen führt. Folglich ist die Vermittlung von Grundbildungskenntnissen von zentraler Bedeutung für die allgemeine nationale Erneuerung des Landes und für die Förderung des Lebenslangen Lernens. Der Bericht schlägt eine nationale Strategie mit den folgenden zehn Hauptelementen vor:

- Erarbeitung nationaler Richtziele;
- das Recht zu Lernen;
- Beratung, Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit;
- bessere Lernmöglichkeiten;
- Qualität;
- ein neues Curriculum;
- ein neues Qualifizierungssystem;
- Weiterbildung für Lehrpersonal und verbesserte Kontrollen;
- Nutzung neuer Technologien;
- Entwicklungsplanung.

Zusätzlich empfiehlt der Bericht die Einleitung einer nationalen Strategie, um die Zahl von Erwachsenen mit geringen Schriftsprachkenntnissen zu reduzieren. Die 21 im Bericht verfassten Empfehlungen beziehen sich auf verschiedene Bereiche,^[10] wie beispielsweise die Etablierung nationaler Ziele, nationale Tests, Initiative zur Lehrerfortbildung, erhöhte Forschungsbudgets und die Entwicklung eines nationalen Curriculums.

IALS und die Ergebnisse des *Moser Reports* wurden jedoch auch stark kritisiert. Trotz der Kritiken, die sich mit den technischen Abläufen und der Anwendung von Definitionen beschäftigten, wurde *MOSERS* Analyse vom britischen Ministerium für Bildung und Arbeit (*DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT – DfEE*) akzeptiert und führte zu dem *Skills for Life*-Programm, einer nationalen Strategie in England, die sich des Problems des Alphabetisierungsniveaus von Erwachsenen in England annimmt (*BATHMAKER 2007, S.297*).

9 Für weitere Informationen und für den vollständigen Bericht siehe folgende Webseite: <http://www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup/>

10 Die Liste der Empfehlungen befindet sich im Anhang.

4.3. Die Skills for Life-Strategie

Die Skills for Life-Strategie wurde im März 2001 durch das ehemalige Ministerium für schulische und berufliche Bildung (*DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS – DfES*) eingeleitet. Sie ist die erste großangelegte Regierungsinitiative im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung seit den 1970er Jahren (*ATKIN/MORGAN 2009, S. 10; BATHMAKER 2007, S. 295*). Um das Programm zu realisieren, wurde das *LEARNING FOR SKILLS COUNCIL (LSC)* mit neun Regional- und 47 Gemeinderäten gegründet, in deren Aufgabenbereich die Planung und Finanzierung der Ausbildungsprogramme fällt. Zusätzlich wurde innerhalb des Ministeriums für schulische und berufliche Bildung als Träger des Programms zunächst die *ADULT BASIC SKILLS STRATEGY UNIT (ALBSSU)* eingerichtet, die später zur *SKILLS FOR LIFE STRATEGY UNIT* wurde (*HILLIER 2009, S. 542*). Im Jahre 2007 wurde das *DEPARTMENT OF INNOVATION, UNIVERSITIES AND SKILLS (DIUS)* gegründet, das die Verantwortung für die Strategie vom *DfES* übernahm (*HOUSE OF COMMONS 2008, S. 9*).

Gründe für die Implementierung dieses großangelegten Programms basierten sowohl auf den *IALS*-Ergebnissen und den Empfehlungen des *Moser Reports* als auch auf der internationalen Aufmerksamkeit, die Organisationen wie die *UNESCO* und die *OECD* dem Bereich der Literalität widmeten. Ausreichende Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen werden bei diesen als entscheidende Voraussetzung für eine gesellschaftliche Partizipation erachtet. Entsprechend wurde im Rahmen von *Skills for Life* Literalität als Grundfähigkeit definiert, die erworben werden müssen, um in einer Gesellschaft mitwirken und arbeiten zu können (*DfES 2001*).

Die Strategie zielt primär auf jene Personengruppen ab, deren Bedarf im Bereich der Alphabetisierung und Numeracy als am größten erachtet wird und die demgemäß von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind. Zu diesen zählen:

- Arbeitsuchende und *Benefit Claimants*;
- Strafgefangene und Verurteilte auf Bewährung;
- Arbeiter, die im öffentlichen Dienst beschäftigt sind;
- Angestellte mit geringen Grundkenntnissen;
- andere von Exklusion bedrohte Bevölkerungsgruppen (*DfES 2001, S. 6*).

Ein Teil der Strategie liegt in der Förderung der Zusammenarbeit von Arbeitgebern, kulturellen Einrichtungen, Gesundheitsämtern, Freiwilligenverbänden und Gemeindegruppen (*BIRD/AKERMAN 2005, S. 24*). Des Weiteren zählen ein erweitertes Kursangebot und die Erhöhung von Teilnehmerzahlen zu den zentralen Zielen des Programms (*MEADOW/MEETCALF 2008, S. 35*).

Anfänglich zielte die Strategie darauf ab, 750.000 erwachsene Lernende bis zum Jahr 2004 einzubeziehen – ein Ziel, das bereits zwei Jahre vor diesem Termin erreicht wurde. Diese Zahl sollte bis zum Jahr 2010 auf 2,25 Millionen Lernende erhöht werden (*BATHMAKER 2007, S. 298; HILLIER 2009; S. 543*).

Die endgültige Zielsetzung liegt darin, „sicher zu stellen, dass England weltweit die höchste Alphabetisierungs- und Numeracy-Quote aufweist“ und schließlich „das Problem [des niedrigen Alphabetisierungsniveaus] komplett zu eliminieren“ (*DfES* 2001, S. 6). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden „einheitliche nationale Standards, ein gemeinsames Curriculum, relevante Materialien und neue nationale Tests als Maßstab für alle Leistungen im Bereich der Alphabetisierung und Numeracy“ (*DfES* 2001, S. 3) eingeführt.

Das *Skills for Life*-Programm beinhaltet verschiedene Kurse auf unterschiedlichen Niveaustufen, wie etwa akademische Qualifikationen auf Level 2^[11], Weiterbildungskurse mit beruflicher Ausrichtung und Kurse auf Anfängerniveau. Jedoch müssen die meisten Weiterbildungskurse, mit Ausnahme der auf den untersten Stufen angesiedelten, zu einem anerkannten Abschluss führen. Dies spiegelt, wie einige Kritiker sagen, einen Arbeitsmarkt- und funktional orientierten Ansatz wider (*MEADOWS/METCALF* 2008, S. 355; *HILLIER* 2009, S. 542). Zertifikate bilden die Grundlage für Datensammlung und für die Bemessung des Erfolgs, so dass der Fokus des Programms auf dem Erwerb formaler Qualifikationen liegt (*BATHMAKER* 2007, S. 298).

Weiterbildungseinrichtungen (*FURTHER EDUCATION COLLEGES*) sind die Hauptanbieter für Kurse in der Erwachsenenalphabetisierung, -numeracy und für Sprachkurse. Andere Anbieter sind lokale Bildungsagenturen, Ausbildungsorganisationen, Freiwilligenorganisationen sowie Programme, die in Justizvollzugsanstalten und vom Arbeitgeber angeboten werden (*STICHT* 2009, S. 539).^[12]

Im Jahr 2006 wurde der von *LORD SANDY LEITCH* durchgeführte Bericht *Leitch Review of Skills* unter dem Titel „*Prosperity for all Global Economy – World Class Skills*“ veröffentlicht. Er nahm großen Einfluss auf die Ausrichtung des *Skills for Life*-Programms und die Entwicklung weiterer politischer Maßnahmen.^[13]

Der Bericht greift auf die zuvor veröffentlichten *White Papers: 21st Century Skills: Realising our potential* (*DfES* 2003) und *Skills: Getting on in business, getting on at work* (*DfES* 2005) zurück. Der *Leitch Review* verweist auf die Entwicklung von Grundfähigkeiten, die als essentiell für eine Teilnahme in der Berufswelt erachtet werden, so dass Weiterbildungaktivitäten zunehmend „auf funktionale Fähigkeiten für eine nachhaltige Beschäftigung fokussiert sind“ (*ATKIN/MORGAN* 2009, S. 12).

Die Hauptziele des *Leitch Review* beinhalten, dass bis zum Jahr 2020:

- 95 Prozent der Erwachsenen Basiskenntnisse der Schriftsprache und der Numeracy beherrschen;

11 Qualifikationen der Stufe 2 sind gleichzusetzen mit dem Abschlusszertifikat der Secondary Education (General Certificate of Secondary Education - GCSE), welches in der Regel von Schülern im Alter von 16 Jahren erworben wird.

12 Der Bericht Professional Development in the Field of Literacy and Basic Education: State of the art in England gibt als Teil des Projektes "TRAIN - Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training" einen Überblick über die Strukturen der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und über die nationale Strategie zur Weiterbildung von Lehrenden in den Bereichen Alphabetisierung und Grundbildung. Weitere Informationen:

http://www.die-bonn.de/train/english/materials/TRAIN_England_National%20Report.pdf (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

13 Der vollständige Bericht kann folgender Seite entnommen werden:

URL: http://www.hm-treasury.gov.uk/d/leitch_finalreport051206.pdf (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- über 90 Prozent der Erwachsenen mindestens Stufe 2 erreichen;
- mittlere Grundkenntnisse von Stufe 2 auf Stufe 3 verlagert werden;
- über 40 Prozent der Erwachsenen mindestens Stufe 4 erreichen^[14] (*HM-TREASURY 2006*, S. 3).

Auf den *Leitch-Empfehlungen* basierend, wurde die *Skills for Life* Strategie überarbeitet und es wurden neue Ziele für die Jahre 2011 und 2020 formuliert.

Im Jahr 2007 wurde das Dokument *World Class Skills: Implementing the Leitch Review of Skills in England* veröffentlicht, in dem dargelegt wird, welche Reformen in England einzuführen sind, um „bis zum Jahr 2020 die Fähigkeitslücken auf allen Niveaustufen zu schließen“ (*DIUS 2007*, S. 7). Das Ziel dieses Programms ist es, sich noch intensiver auf die Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten zu konzentrieren (*CARPENTIERI 2007*, S. 11).

Im Jahr 2009 wurde ein weiteres Dokument, *Skills for Life: Changing Life*, vom *DEPARTMENT OF INNOVATION, UNIVERSITY AND SKILLS (DIUS)* veröffentlicht. Es präsentiert eine überarbeitete Strategie mit den folgenden drei zentralen Themen:

- Konzentration von *Skills for Life* auf Beschäftigungsfähigkeit, um sicherzustellen, dass die Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten die Arbeitssuche sowie den Verbleib und die Weiterentwicklung im Beruf unterstützt.
- Erhöhung der Nachfrage seitens der Arbeitgeber und Einzelpersonen nach Grundbildungsfähigkeiten; Abbau von Vorurteilen und Steigerung der Akzeptanz von *Skills for Life*, die Menschen vom Einstieg in Lernprogramme abhalten.
- Bereitstellung flexibler und ansprechender *Skills for Life* Angebote, die den Bedürfnissen der Lernenden und Arbeitgeber entsprechen, die von hoher Qualität sind, sich innovativer Methoden bedienen und die in breiter angelegte Grundbildungsangebote eingebettet sind, sofern sie dem Bedarf des einzelnen Lernenden gerecht werden (*DIUS 2009*, S. 5).

Seit Beginn der *Skills for Life*-Strategie sind verschiedene Behörden, Initiativen und Kampagnen an der praktischen Umsetzung des Programms beteiligt.^[15]

Behörden:

- *JOBCENTRE PLUS* verweist Klienten mit geringer Grundbildung an adäquate Weiterbildungs- und Förderprogramme, die dazu beitragen deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.
- *THE NATIONAL EMPLOYER TRAINING PROGRAMME* gewährt Arbeitgebern finanzielle Unterstützung, die zur Verbesserung der Grundfähigkeiten ihrer Angestellten eingesetzt wird.
- *LEARNDIRECT* bietet Online-Weiterbildungsprogramme am Arbeitsplatz und in örtlichen Weiterbildungseinrichtungen an.

14 Weitere Informationen finden sich im Anhang B.

15 Siehe hierzu auch Bird/Akerman (2005): S. 25-29.

Initiativen:

- *Skilled for Health* ist eine Initiative, in der *Primary Care Trusts* in Zusammenarbeit mit der Wohltätigkeitseinrichtung *CONTINYou* Grundkenntnisse im Gesundheitskontext vermitteln. *NIACE* führt Prescriptions for Learning-Projekte durch, bei denen Bildungsberater in hausärztlichen Praxen und Gesundheitszentren eingesetzt werden.
- *The Vital Link* fördert die Zusammenarbeit von Anbietern im Bereich der Erwachsenengrundbildung und öffentlichen Bibliotheken, die durch die Einführung in das „Lesen als Vergnügen“ erwachsene Lernende zu motivieren und ihre Lesefähigkeit zu verbessern sucht. Die *First Choice Books*-Datenbank verzeichnet Lektüre, die für weniger lese-sichere Erwachsene geeignet ist.
- *Testbed Learning Communities* finanzieren Lernaktivitäten in England, die nicht-innovativ und auf der ersten Niveaustufe angesiedelt sind (für diejenigen mit geringen Grundbildungskenntnissen).

Kampagnen und Programme:

- *Get On* ist eine Kampagne des *Learning and Skills Councils*, die 2001 ins Leben gerufen wurde. Ihr Ziel ist es, Menschen zu ermutigen, an kostenlosen Alphabetisierungs- und Numeracy-Programmen teilzunehmen. Diese Kurse sind auf die täglichen Bedürfnisse der Teilnehmenden ausgelegt.

URL: <http://geton.direct.gov.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *Our Future. It's in Our Hands* ist eine Kommunikationskampagne des *LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC)*, die 2007 als Reaktion auf den *Leitch Report* ins Leben gerufen wurde. Über einen Zeitraum von fünf Jahren zielt die Kampagne darauf ab, die Herangehensweise von Menschen an Lernprogramme zu verändern und ihnen den Wert von der Erweiterung von Fähigkeiten bewusst zu machen. Die Kampagne ermöglicht über Telefon und eine Webseite den leichten Zugang zu Informationen zur Weiterbildung.

URL: <http://inourhands.lsc.gov.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *Train to Gain* ist ein Programm, das 2006 vom *LEARNING AND SKILLS COUNCIL* ins Leben gerufen wurde. Es bietet unabhängige Beratung für Arbeitgeber an und versucht, die Weiterbildungsbedürfnisse mit den Angeboten der Weiterbildungsanbieter in Einklang zu bringen und die Möglichkeiten für Arbeitnehmer mit geringer Grundbildung zu verbessern. Weiterbildungsmaßnahmen werden finanziell unterstützt und an die Bedürfnisse der Arbeitgeber angepasst. Das Programm unterstützt die Lernenden dabei, die Lernebene 2 zu erreichen.

URL: <http://www.taintogain.gov.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

Forschungsarbeiten:

Beim *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy* (*NRDC*) handelt es sich um eine Konsortium verschiedener Partnerorganisationen unter der Leitung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Londons. Das Zentrum wurde im Jahr 2002 als Teil der *Skills for Life* Strategie mit dem Ziel gegründet, Forschung und Entwicklung zu vereinen und damit zur Verbesserung der Lehr- und Lernqualitäten im Bereich der Erwachsenenbildung beizutragen. Das *NRDC* führt Forschungs- und Entwicklungsprojekte in dem Bereich der Literalität durch. Es verfolgt hierbei die folgenden fünf Schwerpunktthemen:

- *Economic Development, Impact of Basic Skills and Social Inclusion:* Die Forschung dieses Programms konzentriert sich auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Literalität, Numeracy und Englisch als Zweitsprache für den einzelnen Erwachsenen und für die Gesellschaft. Zusätzlich werden der wirtschaftliche, gesellschaftliche und persönliche Nutzen von Literalität, Numeracy und dem Beherrschenden der englischen Sprache berücksichtigt.
- *Motivating Learners to Succeed – Increasing Participation, Retention and Achievement:* Dieses Programm beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, zusätzliche Lernende zu gewinnen. Es beinhaltet Forschungen sowohl über den Nutzen und die Entwicklung von Literalität und Numeracy im Alltag als auch über den Einfluss des Lernens auf das Leben des Lernenden.
- *Raising Quality – Effective Teaching and Learning:* Ein weiterer Bereich der Forschung beschäftigt sich mit der Schaffung von Methoden zur Verbesserung des Lehrens, Lernens und der Bewertung von Alphabetisierung, Numeracy und Sprache.
- *Professional Development and the Quality of the Skills for Life Workforce:* Dieses Programm beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die Erstausbildung und die berufliche Entwicklung der Adressaten des *Skills for Life*-Programms das Lernen verbessern können und wie eine ausreichend hochwertige Experten-Kapazität entwickelt werden kann, um das Potential der Arbeitskräfte weiterzuentwickeln.
- *The Context, Infrastructure and Impact of Skills for Life on Provision and Learners:* Das Hauptaugenmerk dieses Forschungsprogramms liegt auf der Infrastruktur des *Skills for Life*-Programms unter Berücksichtigung der positiven und negativen Auswirkungen von Systemen, Strukturen und Strategien zur Planung, Finanzierung, Bereitstellung und Auswertung von Angeboten.

URL: <http://www.nrdc.org.uk/content.asp?CategoryID=422> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

Das *NRDC* veröffentlicht sowohl regelmäßig Forschungsberichte und Reviews, welche auf der *NRDC* Webseite zum Download zur Verfügung stehen als auch Handbücher für Praktiker, Informationen über bildungspolitische Papiere und dreimal jährlich die Zeitschrift *REFLECT*.

Das *NRDC* ist für eine Vielzahl von Forschungsprojekte verantwortlich und es ist nicht möglich, die vielen laufenden und durchgeführten Projekte in diesem Bericht zu berücksichtigen. Eine vollständige Auflistung und detaillierte Informationen über Projekte und Veröffentlichungen befinden sich auf der Homepage des *NRDC*. Exemplarisch werden hier jedoch Forschungsprojekte aus den oben erwähnten fünf Forschungsbereichen vorgestellt:

- Grundbildung am Arbeitsplatz: Ein gegenwärtig laufendes Projekts mittels dessen neue Instrumentarien und Methoden für gemeinschaftliches Lernen in der Erwachsenenalphabetisierung entwickelt wurden. Die Datenerhebung für dieses Projekt begann 2004 und beinhaltet strukturierte Interviews und Leistungskontrollen der Lernenden.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=2
(Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- Literalität und Gesundheit: Schwerpunkt dieses Projekts bildeten die Zusammenhänge von Literalität, Lernen und Gesundheit und die Bedeutung gesundheitsbezogener Themenbereich für Alphabetisierung, Numeracy und *ESOL* (Englisch als Fremdsprache). Hierbei wurden qualitative Methoden angewandt, um die Anforderungen an schriftsprachliche Fähigkeiten, Numeracy und *ESOL* im Gesundheitsbereich zu determinieren. Zusätzlich erfolgte eine Untersuchung der individuellen Vorgehensweisen zur Informationsgewinnung im Bereich Gesundheit und Krankheit.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=15
(Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- Eine Studie effektiver Praktiken in der integrativen Numeracy-Vermittlung – verknüpfte effektive Anwendungsstudien: Dieses Projekt untersuchte die Lehrmethoden im Bereich der Numeracy in verschiedenen Einrichtungen. Ein Teil der Untersuchungen konzentrierte sich auf die Fortschritte der Lernenden und auf den Zusammenhang von Lehren und Lernen. Das Projekt schloss sowohl Prä- und Posttests der Lernenden ein als auch Unterrichtsbeobachtungen in verschiedenen Umgebungen wie z.B. am Arbeitsplatz, in Gemeindegruppen und Strafanstalten.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=40
(Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- Überblick und Erforschung von Alphabetisierung, Numeracy und Sprache bei Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen: Ziel dieses Projekts war die Erforschung der Programmangebote im Bereich Alphabetisierung und Numeracy für Erwachsene mit körperlichen Behinderungen und Lern- und/oder Kommunikationsproblemen. Das Projekt ergänzt eine in den USA zusammengestellte Literaturübersicht in diesem Bereich und stellt eine weitere Literaturübersicht über Angebote im Bereich der Alphabetisierung und Numeracy für Menschen mit körperlicher Behinderung und/oder Kommunikationsproblemen zusammen. Die Projektergebnisse dienen zukünftigen Verfahren und der Bestimmung weiterer zu untersuchender Bereiche.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=62
(Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- Programmangebote der Erwachsenenbildung in der Gemeinde: Diese Studie erforschte die auf Gemeindeebene angebotenen Programme im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung, Numeracy und Sprache. und dient als Ergänzung und Bereicherung vorangegangener Studien. Sie stellt Einzelbeispiele von Anbietern vor, die mit einem auf die Gemeinde gerichteten pädagogischen Ansatz arbeiten.

URL: http://www.nrdc.org.uk/projects_details.asp?ProjectID=74
(Letzter Zugriff: 06.08.2010)



5. Literalität als Forschungsthema: Theoretische Ansätze



In der *Skills for Life*-Strategie werden Lese-, Schreib und Rechenfähigkeiten als unabdingbar erachtet, um an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren zu können und in einer Gesellschaft inkludiert zu sein. Jedoch spiegeln die Herangehensweise der Regierung und die formulierten Richtlinien wider, dass diese „stark mit der Sorge um wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit in einer globalisierten Wirtschaft verknüpft“ sind und zeigen, dass die „gegenwärtige Bildungs- und Weiterbildungspolitik auf einem Humankapital-Modell basiert, das auf einer neuen Arbeitsvorstellung des globalen Kapitalismus beruht“ (*BATHMAKER 2007*, S. 296). Folglich sind Definitionen in Strategiepapieren auf Begriffe wie „funktional“ und „effektiv“ ausgerichtet und werden in politischen Programmen innerhalb eines funktionalen Paradigmas verstanden (*HILLIER 2009*, S. 537). Wissenschaftler haben jedoch Literalität aus einem anderen, manchmal auch kontroversen Ansatz erforscht und alternative Methoden zu ihrer Betrachtungsweise entwickelt. In England haben insbesondere sozialtheoretische Konzepte von Literalität großen Einfluss gewonnen. Sie stellen einen alternativen Ansatz zur Analyse des Phänomens Literalität dar (*STREET 1984; BARTON/HAMILTON 2000*). Ihr primäres Ziel liegt darin, aus der Perspektive der sozialen Praxis ein Verständnis der Literalität zu entwickeln, dass von einem Verständnis im Sinne von kognitiven Fähigkeiten und pädagogischen Maßnahmen abrückt (*STREET 2007*, S. VII). Das Konzept der sozialen Praxis konzentriert sich darauf, wie einzelne Personen und bestimmte Personengruppen Literalität anwenden und verweist auf eine pluralistische Sichtweise der Literalität und ihrer Praktiken.

Die Konzepte verschiedener Wissenschaftler und Forschergruppen haben Einfluss auf das Verständnis der Literalität genommen, wie es insbesondere in verschiedenen Berichten der Vereinten Nationen zu diesem Thema deutlich wird. Die Definitionen haben sich von der Funktionalität der Literalität weg und hin zu einer soziokulturellen Perspektive entwickelt (vgl. *WICKENS/SANDLIN 2007*, S. 281). Auch die Anerkennung von Multiliteralitäten spielt eine signifikante Rolle bei den Formulierungen (vgl. *UNESCO 2004*).

5.1. New Literacy Studies

Seit den 1980er Jahren waren die *New Literacy Studies* (*NLS*) mit der Diskussion über Literalität als soziale Praxis bei der Konzeptualisierung der Literalität äußerst einflussreich.^[16] Die *NLS* betrachten Literalität nicht als eine Reihe technischer und neutraler Grundfertigkeiten,

16 Wissenschaftler, die den New Literacy Studies angehören, sind in England u.a. Brian Street, David Barton und Mary Hamilton und außerhalb Englands James Paul Gee, Allan Luke, Shirley Brice Heath, James Collins, Colin Lankshear und Michele Knobel.

sondern setzten sie in Beziehung zu einem spezifischen sozialen, kulturellen, historischen, politischen und wirtschaftlich Kontext, durch den sie determiniert ist. (GEE 2000, S. 180).^[17]

Diese Betrachtungsweise stellt den funktionalen Ansatz der Alphabetisierungspraxis in Frage, indem sie davon ausgeht, dass es keine neutrale, singuläre Form der Literalität gibt. Vielmehr existiert eine Vielfalt von Lese- und Schreibfähigkeiten, welche im täglichen Leben der Menschen angewendet werden (HILLIER 2009, S. 537). Beeinflusst durch eine ‚ethnographische‘ Perspektive richteten Wissenschaftler der NLS die Aufmerksamkeit ihrer Arbeit auf „die alltägliche Bedeutung und die Anwendungen der Literalität in spezifischen kulturellen Kontexten“ (STREET 2005). Street zufolge basiert die ethnographische Forschung auf den drei Konzepten der „epistemologischen Relativität, der Reflexivität und des kritischen Bewusstseins“. Die epistemologische Relativität bezieht sich auf „die eigene Anschauung von Bildung und ihrer Legitimierung in der eigenen Gesellschaft“; die Reflexivität bezieht sich auf „die Fähigkeit der kritischen Reflexion über die Art und Weise, in der der eigene kulturelle Hintergrund und Standpunkt die Einstellung gegenüber anderen Kulturen beeinflusst“, und das kritische Bewusstsein bezieht sich auf die Bewusstseinswerdung der eigenen Textproduktion, d.h. Ethnographie wird als angemessenes Instrument für die Studie und Forschung betrachtet und gleichzeitig ist sie an sich ein Produkt einer spezifisch dominanten Gesellschaft in einem bestimmten Zeitraum. (STREET 2001, S. 93f. In ROBINSON-PANT 2008, S. 788f.).

Die NLS vertreten die Position, dass Literalität im sozialen und kulturellen Kontext untersucht und erforscht werden muss. Hierdurch lehnen die Wissenschaftler die binäre Opposition mündlicher und schriftlicher Gesellschaften ab, d.h. die binäre Opposition von ‚literat‘ und ‚illiterat‘, und zeigen auf, dass sich Menschen an verschiedenen Formen von mündlichen und schriftlichen Praktiken beteiligen. Die Wissenschaftler der NLS argumentieren, dass das Verständnis von Literalität von der spezifischen Gemeinschaft abhängig ist, in der diese angewandt und in ihren verschiedenen Arten eingesetzt wird. Die Bedeutung und das Verständnis der Literalität liegt dementsprechend „innerhalb der spezifischen sozialen Praktiken und den spezifischen Diskursen“ (GEE 2000, S. 190)^[18], die die vorherrschenden Machtverhältnisse in der Gesellschaft widerspiegeln.

In dem Ansatz der sozialen Praxis sind Aspekte von Machtverhältnissen, Marginalisierung, diskursive Praktiken und Formen der Exklusion und Inklusion zu einem gewissen Maße Bestandteil der Diskussionen, d.h. die NLS „stellen eine Analyse der Wechselwirkung zwischen der Bedeutung lokaler ‚Ereignisse‘ und einer strukturellen Analyse der breiteren kulturellen und politischen Institutionen und Praktiken in den Mittelpunkt“ (HULL/SCHULTZ 2001, S. 585).

17 Die Entwicklung der NLS, hebt Gee hervor, entstand entlang anderen Bewegungen, von denen einige Einfluss auf die NLS hatten. Diese Bewegungen hatte alle als zentrale Idee die Bedeutung und Wichtigkeit des „sozialen“, wie beispielsweise bei der modernen Bildungslehre und Rhetorik, den narrativen Studien, der Linguistik, der Soziologie, der poststrukturalistischen und der postmodernen Arbeiten, um einige zu nennen (Gee 2000, S. 182-183). Die Entwicklung solcher Bewegungen spiegelt an sich eine spezifische Zeit wider, beeinflusst durch sozio-historische und politische Ereignisse dieses Zeitrums. Das zeigt, dass der Zeitgeist zu dem grundsätzlichen Verständnis von und der Herangehensweise an Fachgebiete beiträgt und immer mit bedacht werden muss. Dies gilt auch für den Bereich der Literalität.

18 Gee unterscheidet zwischen ‚Discourses‘ mit einem großen „D“ und ‚discourses‘ mit einem kleinen „d“. „Discourses“ mit kleinem „D“ bezieht sich auf „Sprache in der Anwendung“ und ‚Discourses‘ mit großem „D“ bezieht sich auf Sprache in Verbindung mit sozialen Praktiken.

Die Bewegung der *New Literacy Studies* (*NLS*) und, innerhalb dieser, *BRIAN STREET*'s Konzepte des „autonomen“ und „ideologischen“ Modells der Literalität, *DAVID BARTON* und *MARY HAMILTONS* Theorie der sozialen Praxis sowie das Konzept der „*Multiliteracies*“ haben die Grundlage für theoretische Diskussionen geschaffen, die dazu beigetragen haben, das Verständnis der Literalität von einer monolithischen zu einer pluralistischen Perspektive zu verlagern.

5.2. *BRIAN STREET*: Das ‘autonome’ vs. das ‘ideologische’ Alphabetisierungsmodell

Die Unterscheidung zwischen dem “autonomen” und dem “ideologischen” Modell der Literalität (*STREET* 1984) hat zu einem neuen Verständnis und neuen Definitionen der Literalität geführt.

Das autonome Modell stützt sich auf die Vorstellung, dass Literalität autonom, neutral und allgemeingültig ist und, nach seiner Einführung, Einfluss auf soziale und kognitive Praktiken nimmt. *STREET* bezieht sich hierbei auf Anthropologen wie zum Beispiel *GOODY* und *WATT* (1963, 1977) und auf die frühen Schriften des Psychologen *OLSEN* (1977), die das kognitive Argument mit historischen und kulturellen Mustern in Verbindung bringen. Die Idee „einer ‚großen Teilung‘ – ursprünglich verwendet um zwischen ‚primitiv/modern‘ oder ‚unterentwickelt/entwickelt‘ zu unterscheiden. – [übertragen] auf ‚alphabetisiert‘ und ‚nicht-alphabetisiert‘“ (*STREET* 2009, S. 332) betrachtet die Aneignung schriftsprachlicher Fähigkeiten für das Funktionieren einer Gesellschaft als ausschlaggebend. Diese Anschauung ist noch immer in vielen politischen Dokumenten und Alphabetisierungsprogrammen weit verbreitet, ist „Bestandteil der gängigen Auffassung von Literalität“ und hat zu der „Repräsentation der ‚Technologie der Literalität‘ in den Medien“ beigetragen (*STREET* 2009, S. 332; *ROBINSON-PANT* 2008, S. 783).

Das autonome Modell bezieht sich demnach auf einen defizitorientierten Ansatz, in dem Alphabetisierungsstufen als bestimmende Faktoren für die jeweiligen intellektuellen Fähigkeiten gelten. Obwohl kulturelle und ideologische Annahmen die Grundlage des Modells bilden, bleiben sie im Verborgenen und werden dann als neutral und allgemein gültig dargestellt (*STREET* 2009, S. 337).

Die Hauptcharakteristika des autonomen Modells sind:

- Alphabetisierung spiegelt die intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen wieder.
- Analphabetismus wird als Defizit betrachtet und der Betroffene selbst wird dafür als verantwortlich erachtet.
- Alphabetisierung wird als autonom erachtet, d.h. losgelöst vom jeweiligen Zusammenhang.
- Alphabetisierung ermöglicht die Internalisierung der dominanten Ideologie, deren Ziel die Förderung der nationalen wirtschaftlichen Produktivität ist.

- Das Modell bezieht sich auf das Konzept des Humankapitals, d.h. Wissen und Ausbildung werden als exportfähige Güter angesehen (LONSDALE/MCCURRY 2004, S. 7).

Demgegenüber betrachtet das ideologische Modell Literalität als soziale, kontextabhängige Praxis und betont die plurale Idee der Literalität. Die Arbeit der beiden Psychologen SCRIBNER und COLE, die in den 1970er Jahren ein Forschungsprojekt unter dem Vai Volk in Liberia durchführten, wird hierbei als Referenz betrachtet, die einen Wendepunkt in der Definition und Betrachtung der Literalität darstellt. Basierend auf ihren Ergebnissen erklären sie, dass „es nichts gibt (...), dass uns dazu veranlassen könnte von kognitiven Konsequenzen der Alphabetisierung zu sprechen, die mit der Idee verbunden ist, dass solche Konsequenzen intellektuelle Leistung in allen Aufgabenbereichen beeinflussen, in denen die menschliche Denkfähigkeit aktiv ist (1978, S. 16)“ (zitiert in STREET 2009, S. 334). STREET betont, dass die kritische Betrachtung des autonomen Modells nicht impliziert, die Alphabetisierungsarbeit in Forschung und Praxis abzubrechen, sondern vielmehr die Notwendigkeit betont “klarer zu definieren, welche Rechtfertigungen wir für diese Arbeit nutzen und wie wir sie durchführen sollten“ (STREET 2009, S. 335).

Dementsprechend nimmt das ideologische Modell eine kulturell sensible und kontextabhängige Betrachtung der Literalität als Ausgangspunkt. Literalität wird in diesem Modell nicht als eine neutrale und technische Fähigkeit betrachtet, sondern als etwas, das „grundätzlich in sozial konstruierten epistemologischen Prinzipien eingebettet“ ist (STREET 2005). Konzeptionen von Wissen, Identität und des Seins bilden die Grundlage, auf der sich Menschen auf das Lesen, Schreiben und Rechnen einlassen und diese Fähigkeiten anwenden. Es gibt weder eine singuläre Bedeutung noch Praxis von Literalität. Literalität ist gesellschaftlich geformt; sie ist ‚ideologisch‘ und eingebettet in eine bestimmte Weltanschauung. Sie beinhaltet Machtverhältnisse, d.h. Vorherrschaft und Marginalisierung.

Literalität ist dann, in diesem Sinne, bereits Bestandteil einer Machtbeziehung und wie Menschen sie ‚ergreifen‘ ist von den sozialen und kulturellen Praktiken und nicht nur von pädagogischen und kognitiven Faktoren abhängig. Hieraus ergeben sich Fragen, die in allen Alphabetisierungsprogrammen gestellt werden müssen: Wie sind die Machtverhältnisse zwischen den Teilnehmenden? Welches sind die Arbeitsmittel? Welche Richtung schlagen Menschen ein, wenn sie statt der einen eine andere Form der Literalität annehmen? Wie fordern Empfänger die vorherrschende Konzeption der Literalität heraus (STREET 2005)?

Die Hauptcharakteristika des ideologischen Modells sind die folgenden:

- Alphabetisierung ist eine soziale Praxis und eine gesellschaftliche Verantwortung.
- Es gibt multiple Literalitäten, die unterschiedliche Bedeutungen widerspiegeln und vielfältige Fähigkeiten beinhalten.
- In diesem Modell wird kritisches Denken als entscheidender Bestandteil gesehen.
- Aus der ethnografischen Forschung stammende Ansätze dienen als Bewertungsinstrument.

- Anstatt berufsbezogene Ergebnisse der Lernenden zu berücksichtigen, konzentriert sich das Modell auf ganzheitliche Ergebnisse, Methoden des *Empowerment* und den Aufbau von Kapazitäten (*capacity building*) (LONSDALE/MCCURRY 2004, S. 8)

Der Wechsel „von einer funktionalen Alphabetisierung, die auf einem grundsätzlichen Funktionieren gründet, zu einer sozio-kulturellen Perspektive, die auf persönlicher und sozialer *Empowerment* basiert“ (WICKENS, SANDLIN 2007, S. 281), erkennt an, dass Literalität von Kultur, Geschichte, Sprache und sozio-ökonomischen Faktoren geprägt ist.

5.3. DAVID BARTON und MARY HAMILTON: Eine Theorie der Literalität

Ein Kerngedanke der *New Literacy Studies*, nämlich dass Literalitäten kontextabhängig bzw. „situierter“ sind, wird auch von einer Gruppe Wissenschaftlern der Universität Lancaster vertreten, die GEE als „The Lancaster School“ bezeichnet (2000, S. 189).^[19] Der Begriff „situierter“ oder „situierte Literalität“ bezieht sich darauf, dass Literalität nur als eine soziale Praxis untersucht werden kann und impliziert, dass „Lesen, Schreiben und Bedeutungsfindung immer ein Bestandteil spezifischer sozialer Praktiken innerhalb spezifischer Diskurse sind“ (GEE 2000, S. 189). Die von DAVID BARTON und MARY HAMILTON vertretene soziale Literalitätstheorie (BARTON/HAMILTON 2000, S. 7; STREET 2009, S. 338; GEE 2000, S. 193)^[20] und ihr Konzept der „literacy events“ und „literacy practices“^[21] sind sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene besonders einflussreich.

Sie beschreiben die Theorie der Literalität anhand der folgenden sechs Thesen:

- Literalität muss als eine Serie sozialer Praktiken verstanden werden; diese können von Ereignissen („events“) abgeleitet werden, die durch geschriebene Texte vermittelt werden.
- Es gibt verschiedene Literalitäten, die mit unterschiedlichen Lebensbereichen assoziiert werden.
- Literalitätspraktiken werden durch soziale Institutionen und durch Machtverhältnisse geprägt und manche Literalitäten sind dominanter, sichtbarer und einflussreicher als andere.
- Literalitätsspraktiken sind zielgerichtet und eingebettet in breiter gefasste soziale Zielsetzungen und kulturelle Praktiken.
- Literalität ist historisch zu betrachten.
- Literalitätsspraktiken verändern sich und neue Praktiken werden durch Prozesse des informellen Lernens und durch Entscheidungsprozesse erworben (BARTON/HAMILTON 2000, S. 8, Abb. 1.1).

19 Weitere Informationen: URL: <http://www.literacy.lancs.ac.uk/links/esrcseminars.htm> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

20 Siehe ebenfalls: Barton, D./Hamilton, M. (1998): Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London

21 Laut Barton stammt der Begriff „Literacy Event“ vom soziolinguistischen Gedanken des „Speech Events“ ab. Zunächst wurde er von Anderson und Stokes verwendet (1980) und dann von Heath (1982). Dennoch wurden die beiden Begriffe „Literacy Events“ und „Literacy Practices“ außer von Barton und Hamilton noch von einer Reihe von Forschern verwendet, einschließlich Street (1984), Prinsloo und Breier (1996), und Baynham (1995) (Street 2000; S. 20).

Die Literalitätstheorie bezieht sich auf die Erforschung (hauptsächlich geschriebener) Texte und auf die Art und Weise, in der sie produziert und vermittelt werden. Jedoch sind Lesen und Schreiben untrennbar mit sozialen Strukturen verbunden, in diese eingebunden und durch sie geprägt. Die Vorstellung von „Literalitätspraktiken“ dient hierbei als eine Methode, diese Verbindung zu konzeptualisieren. Sie werden definiert als „die allgemein kulturell bedingten Arten und Weisen, Schriftsprache anzuwenden, auf die die Menschen im täglichen Leben zurückgreifen. Einfach ausgedrückt sind Literalitätspraktiken das, was Menschen mit Schriftsprache machen“ (BARTON/HAMILTON 2000, S. 7). Das Konzept der Literalitätspraktiken umfasst Werte, Einstellungen und soziale Beziehungen und impliziert, dass es sich hierbei nicht um „beobachtbare Handlungseinheiten“ handelt (BARTON/HAMILTON 2000, S. 7).

Der Begriff „*literacy events*“ bezieht sich auf Aktivitäten, in denen Literalität eine Rolle spielt. Es sind „beobachtbare Abschnitte, die durch Praktiken entstehen und durch sie geformt sind“ (BARTON/HAMILTON 2000, S. 8).^[22] Ein „*literacy event*“ beschreibt eine spezifische Art des Lesens und/oder Schreibens und ermöglicht Forschern und Praktikern, indem sie sich auf dieses spezifische Ereignis konzentrieren, es zu beobachten. Literalitätspraktiken sind „*literacy events*“-abhängig und beide Komponenten sind für das Verstehen von Literalität als soziales Phänomen unerlässlich. Sie zeigen, dass Literalität nicht nur in Bezug auf Fähigkeiten und Kompetenzen betrachtet werden darf und analysieren „die Arten und Weisen, in denen Bedeutung und der Gebrauch von Texten kulturell geformt ist“ (MAYBIN 2000, S. 197).

Die Literalitätstheorie betont außerdem, dass sie historisch situiert ist und daher „Literalitätspraktiken so fließend, dynamisch und wechselnd sind wie das Leben und die Gesellschaft, deren Bestandteil sie sind“ (BARTON/HAMILTON 2000, S. 13). Ideologie, Tradition und Kultur sind immer inhärent in den Praktiken einer Gesellschaft, wobei die dominanten Formen der Praktiken den führenden Diskurs einer Gesellschaft bestimmen. Daher werden Literalitäten durch soziale Institutionen und Machtverhältnisse geprägt und einige Literalitäten sind dominanter als andere.

Die unterschiedlichen beobachtbaren „*literacy events*“ zeigen, dass es vielfältige Literalitäten gibt. Diese Äußerung bezieht sich auf die Idee, dass es „innerhalb einer gegebenen Kultur unterschiedliche Literalitäten gibt, die mit unterschiedlichen Lebensbereichen assoziiert werden“ (BARTON/HAMILTON 2000, S. 11). Forscher der *LANCASTER SCHOOL* fokussieren ihre Arbeit auf lokale Literalitäten („*local literacies*“) und analysieren deren Anwendung und die daraus resultierenden Auswirkungen und Folgen.^[23]

22 Beispiele solcher „Literacy Events“ sind das Lesen von Fahrplänen, Zeitschriften, Straßenschildern und das Erzählen von Geschichten.

23 Ein gutes Beispiel ist das The Changing Faces Project (Hamilton/Hillier 2006), ein sozialpraktischer Ansatz der politischen Analyse. Durch die Untersuchung von Ereignissen, wurde die von den Menschen verwendetet Methode bei sozialen Aktivitäten erkannt. Weiter Informationen in URL: <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/edres/changingfaces/description.htm> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
Eine weitere Quelle bezüglich sozialpraktischer Ansätze bietet die Adult Basic Education ESRC Seminars Series, welche zwischen 2002 und 2004 stattfand. Weitere Informationen siehe:
URL: <http://www.education.ed.ac.uk/hce/ABE-seminars/> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

5.4. Das Konzept der Multiliteralitäten

Das Konzept der Pluralität von Literalität ist ein zentrales Thema in Diskussionen der Erwachsenenalphabetisierung. Die Forschung der Multiliteralitäten befasst sich mit den gegenseitigen Auswirkungen unterschiedlicher Literalitäten. Lesen ist eine der Fähigkeiten, die mit Literalität in Verbindung gebracht wird; jedoch hat sich dessen Bedeutung von dem Verständnis, die technische Fähigkeit des „Lesens“ zu beherrschen, hin zu einem Verständnis gewandelt, die Fähigkeit zu haben, unterschiedliche Medien deuten zu können (*LONSDALE/MCCURRY 2004, S. 9*). Wie bereits erwähnt haben die *New Literacy Studies*, beeinflusst durch die Ergebnisse der ethnographischen Forschung, das Konzept der Multiliteralitäten bestärkt.

Es ist jedoch wichtig, in diesem Zusammenhang die *New London Group* zu erwähnen. Sie ist eine Gruppe interdisziplinärer und internationaler Wissenschaftler, die sich 1996 in New London, New Hampshire, USA trafen, um den Forschungsstand im Bereich der Alphabetisierung zu diskutieren. Die Gruppe argumentiert, dass die die Literalität betreffende Pädagogik sowohl die zunehmend globalisierten Gesellschaften und sprachlichen Unterschiede berücksichtigen muss als auch die Vielzahl der Textformen, insbesondere diejenigen, die mit Informations- und multimedialen Technologien assoziiert werden (*THE NEW LONDON GROUP 1996*). Die Vielzahl der Kommunikationsmethoden erfordert eine weiträumigere Betrachtungsweise der Definition von Literalität und muss die sich ständig verändernden Strukturen einer Gesellschaft mit berücksichtigen.

Cope und *Kalantzis* argumentieren in einem im Jahr 2006 veröffentlichten Beitrag:

Einhergehend mit diesen neuen Kommunikationspraktiken (iPods, Wikis, Blogs und SMS Nachrichten), sind neue Literalitäten entstanden. Und diese neuen Literalitäten sind Bestandteil neuer sozialer Praktiken – Arbeitsmethoden in neuen oder veränderten Beschäftigungsverhältnissen, neue Wege als Bürger an der Öffentlichkeit teilzunehmen und vielleicht sogar neue Formen der Identität und Persönlichkeit (Cope/Kalantzis 2006).

Im Einklang mit dieser Entwicklung ist ein neuer Diskurs entstanden, der die (formale) Bildung als Grundlage für soziale Partizipation betrachtet:

Aber im letzten Jahrzehnt ist etwas Merkwürdiges geschehen. Bildung spielt in den sozialen Versprechen im öffentlichen Diskurs eine wichtige Rolle. Die Erwartungen an Bildung haben sowohl in der Rhetorik der Rechten als auch der Linken zugenommen. Mehr denn je betonen unsere Politiker die Notwendigkeit der Bildung für den sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt. Sie drücken dieses in der Rhetorik der „New Economy“ und Wissengesellschaft aus. Wirtschaftsführer sagen uns auch, dass Wissen ein zentraler Bestandteil von Produktion ist, eine wesentliche Grundlage der Wettbewerbsfähigkeit – auf persönlicher, unternehmerischer und nationaler Ebene. Und da Wissen das Ergebnis des Lernens ist, ist Bildung wichtiger denn je (Cope/Kalantzis 2006).

Das Konzept der Multiliteralitäten betont, dass sich die Formen der Kommunikation verändert haben und konzentriert sich nun zunehmend auf die Bereiche Wissensinformation, Kontext und Inhalt. Das bedeutet, dass sich Literalität nicht nur auf das Lesen und Schreiben bezieht, sondern auch auf die wachsende Bedeutung der Teilnahmefähigkeit an einer Reihe von Diskursen, u.a. auch im Bereich der Medien (*RASSOOL* 1999, S. 15). Zusätzlich zeigt die Diskussion der Multiliteralitäten, dass Literalität, das Verständnis von Literalitätspraktiken und die Fähigkeit diese in verschiedenen Formen anzuwenden, mit sozialer Partizipation, Bürgerschaft und Inklusion zusammenhängen.

6. Agenturen, Organisationen und Forschungszentren



Die folgende Auflistung bietet einen Überblick über Agenturen, Organisationen und Forschungszentren, die im Bereich der Forschung und Praxis der Erwachsenenalphabetisierung involviert sind. Diese Liste erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

- **LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC):** Diese Einrichtung ist das Zentralorgan der Fort- und Weiterbildung. 2001 nahm der *Council* seine Arbeit auf und ist für die Planung und Finanzierung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen für Menschen außerhalb der Universitäten verantwortlich.

URL: <http://www.lsc.gov.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- **EXCELLENCE GATEWAY:** Dieser Online-Service richtet sich an diejenigen, die im Bereich der Weiterbildung für Erwachsene und junge Erwachsene in England involviert sind. Er verbindet *Skills for Life*-Webseiten und *Skills for Life* Programm-Webseiten und bietet Ressourcen, Unterstützung und Beratung an sowie die Möglichkeit zu partizipieren und *Good Practices* weiterzugeben.

URL: <http://www.excellencegateway.org.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

Die *Skills for Life*-Webseiten im Internetauftritt von *Excellence Gateway* bieten Ressourcen aus allen Bereichen der *Skills for Life*-Strategie an.

URL: <http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=sfl> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- **THE BASIC SKILLS AGENCY:** Dies ist die nationale Agentur für Alphabetisierung, Numeracy und Grundbildung in England und Wales. Sie wird primär durch die Zentralregierung mittels der englischen und walisischen Bildungsministerien gefördert.
- **NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION (NIACE):** Dies ist die größte Organisation der Weiterbildungsanbieter in England und Wales. Ihr Ziel ist es, Erwachsene zu ermutigen, an den verschiedensten Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. *NIACE* ist ein Wohlfahrtsverband mit der rechtlichen Form einer GmbH, die Mitglieder hat und eine Nichtregierungsorganisation ist. Die Organisation führt Kampagnen durch, stellt Forschungsergebnisse zur Verfügung, unterstützt die Bildung von Netzwerken und bietet Beratung und Unterstützung an. Im Jahr 2007 schloss sich *NIACE* mit der *Basic Skills Agency* zusammen.

URL: <http://www.niace.org.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- **SKILLS FOR LIFE NETWORK:** Dieser Online-Service stellt Informationen über die Entwicklungen im Bereich von *Skills for Life* zur Verfügung. Das Netzwerk veröffentlicht alle 14 Tage ein E-News Update mit den aktuellen *Skills for Life* betreffenden Nachrichten, Entwicklungen, Ereignissen, Stellenangeboten und Ressourcen.

URL: <http://www.skillsforlifenetwork.com> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *NETWORK FOR WORKPLACE LANGUAGE, LITERACY AND NUMERACY*: Das Netzwerk ist eine gemeinnützige Organisation, die ursprünglich an die Universität von Lancaster angegliedert war. Ihr Ziel ist die Entwicklung und Unterstützung von Partnern, die für die Verbesserung von Sprache, Alphabetisierung und Numeracy am Arbeitsplatz verantwortlich sind.

URL: <http://www.thenetwork.co.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *CAMPAIGN FOR LEARNING*: Dieser Wohltätigkeitsverband setzt sich für eine lernende Gesellschaft ein und fördert jeden, der ein Interesse am Lernen zeigt. Er bemüht sich um die Förderung von Motivation, die Schaffung von Möglichkeiten und bietet Unterstützung für Familien, Gemeinden, Arbeitsplätze und Schulen.

URL: <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *INTUTE*: Dieser Online-Service bietet Unterstützung bei der Suche nach Webressourcen für Forschung und Studien. Er stellt eine Internetseite zum Thema Bildung und Forschungsmethoden zur Verfügung. Außerdem enthält er Links zu Ressourcen, Organisationen und Instituten aus dem Bereich der Erwachsenenbildung einschließlich der Alphabetisierung.

URL: <http://www.intute.ac.uk/cgi-bin/browse.pl?id=120410> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *NATIONAL LITERACY TRUST*: Diese unabhängige Wohltätigkeitsorganisation wurde 1993 mit dem Ziel gegründet, die Alphabetisierungsstandards innerhalb des Vereinigten Königreichs zu verbessern. Sie schließt ebenfalls einen Grundbildungsbereich für Erwachsene ein.

URL: <http://www.literacytrust.org.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *READING AGENCY*: Diese unabhängige Wohltätigkeitsorganisation verfolgt das Ziel, den Menschen aller Altersgruppen das Lesen näher zu bringen. Sie arbeitet hauptsächlich mit Büchereien zusammen, aber auch mit Haftanstalten, Verlagen, Gewerkschaften und anderen Organisationen.

URL: <http://www.readingagency.org.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *VITAL LINK*: Dies ist ein Programm zum Aufbau und zur Förderung der Bibliotheks-Kapazitäten im Einklang mit der *Skills for Life* Strategie. Es wird von der *READING AGENCY* in Zusammenarbeit mit dem *National Literacy Trust* und der *National Reading Campaign* durchgeführt.

URL: <http://www.readingagency.org.uk/adults/work-with-adult-learners>
(Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *LEARNDIRECT*: Diese Einrichtung wurde 2000 durch die *UNIVERSITY FOR INDUSTRY (UFI)* ins Leben gerufen, die von der Regierung 1998 gegründet worden war. *LEARNDIRECT* versorgt die Öffentlichkeit mit Informationen über Erwachsenenbildungsprogramme und ist ein Anbieter von E-Learning. Über 74 Prozent seiner Teilnehmenden verfügen über ein Ausbildungsniveau, welches unter Stufe 2 liegt, oder wurden als grundkenntnisbenötigend eingeschätzt.

URL: <http://www.ufi.com> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *UNIONLEARN*: Das Ziel dieser Einrichtung ist es, Gewerkschaften dabei zu unterstützen, zu lernenden Organisation zu werden. *UNIONLEARN* veranstaltet Programme für regionale Beaufragte und bietet Unterstützung für nationale Beaufragte. Weitere Tätigkeiten sind Telefon- und Internetberatung, die Weitergabe von *Good Practices* sowie die Förderung von Lernvereinbarungen.

URL: <http://www.unionlearn.org.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *WORKERS EDUCATIONAL ASSOCIATION (WEA)*: Dies ist der führende freiwillige Anbieter von Bildungsarbeit in Gemeinden im Vereinigten Königreich. Er unterstützt außerdem die Bildungsbedürfnisse der arbeitenden Bevölkerung. *WEA* führt jedes Jahr über 10.000 Kurse durch, häufig in Kooperation mit örtlichen Gemeindegruppen und Organisationen.

URL: <http://www.wea.org.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *LIFELONG LEARNING UK*: Dies ist ein unabhängiger arbeitgebergeführter Rat zur Branchenkompetenz, der für die berufliche Fortbildung von Arbeitnehmern im Bereich des lebenslangen Lernens verantwortlich ist. Er richtet sich an die Menschen, die im Bereich der Karriereberatung, der Gemeindearbeit, der Weiterbildung, der höheren Bildung, in Bibliotheken und Archiven ebenso wie im Informationsservice und im Bereich des arbeitsnahen Lernens tätig sind.

URL: <http://www.lluk.org> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *LONDON LANGUAGE AND LITERACY UNIT (LLL UNIT)/LLU+*: Dies ist ein nationales Beratungs- und berufliches Fortbildungszentrum für Angestellte, die in den Bereichen der Alphabetisierung, Numeracy, Legasthenie, Lernen in der Familie und Englisch als Fremdsprache arbeiten. Es bietet Beratung, Projektentwicklung, Ausbildung von Trainern, Forschung und Entwicklung und professionelle Entwicklungsnetzwerke an.

URL: <http://www1.lsbu.ac.uk/lluplus> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *TALENT*: Dieser Online-Service stellt Informationen über *Good Practices* des Lehrens und Lernens im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und -numeracy zur Verfügung.

URL: <http://www.talent.ac.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *NATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTRE FOR ADULT LITERACY AND NUMERACY (NRDC)*: Das Zentrum wurde 2002 vom Bildungsministerium als Teil von *Skills for Life* gegründet. Es führt Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Verbesserung der Alphabetisierungs-, Numeracy- und Sprachfähigkeiten durch. Sein Ziel ist es, Lehrpraktiken zu verbessern und die Regierung bei politischen Strategien durch Forschung und Entwicklung zu unterstützen.

URL: <http://www.nrdc.org.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *RESEARCH AND PRACTICE IN ADULT LITERACY AND NUMERACY (RAPAL)*: Dies ist eine Organisation mit einem unabhängigen Netzwerk von Lernenden, Lehrenden, Managern und Forschern, die sich auf die Rolle der Alphabetisierung im Leben eines Erwachsenen konzentrieren. *RAPAL* begutachtet kritisch den aktuellen politischen Kurs und setzt sich

für ein weiter reichendes Verständnis von Literalität ein. Die Theorien der Organisation basieren auf den *New Literacy Studies*.

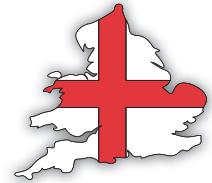
URL: <http://www.literacy.lancs.ac.uk/rapal> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)

- *LANCASTER LITERACY RESEARCH CENTRE*: Das Zentrum arbeitet daran, die Rolle der Literalität in allen Bereichen des sozialen Lebens zu verstehen und die Kommunikation und Zusammenarbeit von Forschung und Praxis zu verbessern.

URL: <http://www.literacy.lancaster.ac.uk> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)



7. Schlussbemerkung



Bereits seit über 30 Jahren wird dem Thema der Erwachsenenalphabetisierung und -numeracy in England Beachtung geschenkt. Die Herangehensweisen waren hierbei vielfältig und wurden sowohl durch zentralpolitische Bemühungen für generelle Regelungen angetrieben als auch durch Aktivismus an der Basis (*HILLIER* 2009, S. 548) und theoretische Diskussionen.

Um das Problem eines niedrigen Niveaus in der Schriftsprache anzugehen, wurden staatliche Stellen eingerichtet, die verschiedene Kampagnen initiierten, welche die Bedeutung der Alphabetisierung thematisierten und Strategien entwickelten, um Kursangebote in ganz England umzusetzen. In politischen Programmen wird Literalität jedoch hauptsächlich in einem funktionalen Paradigma wahrgenommen, in dem wirtschaftlicher Fortschritt und internationale Vergleichbarkeit die zentrale Rolle spielen. Daher ist es das Ziel vieler Programme, mangelnden Grundfähigkeiten entgegenzuwirken, und innerhalb dieses Paradigmas konzentriert sich die Lehrtätigkeit auf technische Aspekte wie die der Rechtschreibung, des Lesens und der Grammatik. Man geht hierbei von der Annahme aus, dass soziale Exklusion durch den (technischen) Erwerb der Schriftsprache verhindert wird, dass sich Beschäftigungsaussichten verbessern und die vollständige Teilnahme am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft ermöglicht wird. Zudem sind die Bestimmung von Bedarfen und die Evaluierung der Niveaus und Standards zentrale Fragen für die Politik und für politische Entscheidungsträger.

Der Themenbereich der Alphabetisierung wurde ebenfalls von Wissenschaftlern und Forschern verschiedener Universitäten Englands beachtet. Sie analysierten dieses Phänomen und diskutierten mit kritischem Ansatz über die nationalen und internationalen Konzeptualisierungen der Literalität sowie über die von der Regierung geführten Programme und Initiativen. Viele lehnten das funktionale Paradigma ab, da, wie *HILLIER* sagt, ein instrumentalisierter Ansatz

das enorme Potential des Empowerment und sozialen Veränderung untergraben kann. Durch das Eruieren der Spannungen, Diskurse und Handlungsmöglichkeiten durch einzelne Behörden und beratende Organe zeigen wir, dass dieses komplexe Feld dynamisch ist und anders verstanden und ausgeübt werden muss. Daraus ergibt sich für jegliche richtungsweisende, internationale Ansätze die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Veränderungen und der Erkenntnis, dass eine homogene Definition von Alphabetisierung und ihrer Praxis sowohl naiv als auch wenig hilfreich ist (HILLIER 2009, S. 548).

Indem sie Literalität und Alphabetisierungspraktiken in Relation zu gesellschaftlichen, historischen und politischen Prozessen setzen, beeinflussen und erweitern die Forscher das Verständnis und die Definition der Literalität. Innerhalb des sozio-kulturellen Paradigmas der Literalität sind die Aspekte der Partizipation, Inklusion und des sozialen *Empowerment* wichtige Faktoren. Literalität wird als ein durch Kultur, Geschichte, Sprache und soziokulturelle Faktoren geformtes Phänomen betrachtet. Dies impliziert, dass es eine Vielzahl von Literalitäten gibt sowie vielfältige Bedürfnisse und Ansprüche.



Literatur

- *ATKIN, C./MORGAN, W.J.* (2009): Changing Lives: Continuing Education in England: Policy, Provision and Trends. In: *Weiterbildung*, Bd. 4, S. 10–12
- *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIĆ, R.* (Hrsg.) (2000): Situated Literacies: Reading and Writing in Context. London, New York
- *BARTON, D./HAMILTON, M.* (2000): Literacy Practices. In: *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIĆ, R.* (Hrsg.): Situated Literacies: Reading and Writing in Context. London, New York, S. 7–15
- *BATHMAKER, A.* (2007): The Impact of 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
- *CARPENTIERI, J.D.* (Hrsg.) (2007): Five Years On: Research, Development and Changing Practice, NRDC 2006-07. London
- *COPE, B./KALANTZIS, M.* (2006): 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. URL: <http://newlearningonline.com/~newlearn/wp-content/uploads/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *DfEE* (1999): A Fresh Start – Improving Literacy and Numeracy (Moser Report). London
- *DfES* (2005): Skills: Getting On in Business, Getting On at Work. London. URL:<http://publications.dfes.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=CM%25206483> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *DfES* (2003): 21st Century Skills: Realising Our Potential. London. URL: <http://www.dius.gov.uk/~media/publications/2/21stCenturySkills> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *DfES* (2001): Skills for Life. The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills. London. URL: http://rwp.excellencegateway.org.uk/readwriteplus/bank/ABS_Strategy_Doc_Final.pdf (Letzter Zugriff: 06.08.2010) URL: http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/bank/ABS_strategy_doc_w6_version.doc (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *DIUS* (2009): Skills for Life: Changing Lives. London. URL: <http://www.dius.gov.uk/skills/~media/publications/S/SkillsforLifeChangingLives> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *DIUS* (2007): World Class Skills: Implementing the Leitch Review of Skills in England. London. URL: <http://www.dfes.gov.uk/furthereducation/uploads/documents/FinalLeitchworldclassskills.pdf> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *FIELDHOUSE, R.* (1996): A History of Modern British Adult Education. Leicester
- *GEE, J.P.* (2002): Literacies, Identities, and Discourses. In: *SCHLEPPERGRELL, M.J./COLOMBI, M.C.* (Hrsg.) Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with

Power. Mahwah, New Jersey, London, S. 159–175

- *GEE, J.P.* (2000): The New Literacy Studies: from ‘Socially Situated’ to the Work of the Social. In: *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIČ, R.* (Hrsg.): *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, New York, S. 180–196
- *HILLAGE, J./UDEN, T./ALDRIDGE, F./ECCLES, J.* (2000): Adult Learning in England: A Review. Report 369. Institute for Employment Studies. URL: <http://www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=369> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *HILLIER, Y./HAMILTON, M.* (2006): *The Changing Faces of Adult Literacy, Language And Numeracy: A Critical History*. Stoke-on-Trent
- *HOUSE OF COMMONS/PUBLIC ACCOUNTS COMMITTEE* (2009): Skills for Life: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy. Third Report of Session 2008-09. London. URL: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmpubacc/154/154.pdf> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *HULL, G./SCHULTZ, K.* (2001): Literacy and Learning out of School: A Review of Theory and Research. In: *Review of Educational Research*, Bd. 71, Nr.4, S. 575–611
- *LONSDALE, M./MCCURRY, D.* (2004): *Literacy in the New Millennium*. Adelaide
- *MAYBIN, J.* (2000): The New Literacy Studies: Context, Intertextuality and Discourse. In: *BARTON, D./HAMILTON, M./IVANIČ, R.* (Hrsg.): *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, New York, S. 197–209
- *MEADOWS, P./METCALF, H.* (2008): Does Literacy and Numeracy Training for Adults Increase Employment and Employability? Evidence from the Skills for Life Programme in England. In: *Industrial Relations Journal*, Bd. 39, Nr.5, S. 354–369
- *MOZINA, E.* (2007): Professional Development in the Field of Literacy and Basic Education: State of the Art from England. Report published as part of the Project: Train – Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training. URL: http://www.die-bonn.de/train/english/materials/TRAIN_England_National%20Report.pdf (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *PAPEN, U.* (2005): *Adult Literacy as Social Practice. More than Skills*. Abingdon
- *PEPIN, B.* (1998): Curriculum, Cultural Traditions and Pedagogy: Understanding the Work of Teachers in England, France and Germany. Paper presented at the European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia September 17th to 20th 1998. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- *RASSOOL, N.* (1999): *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Clevedon, Philadelphia
- *ROBERTS, P.* (1995): Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? In: *British Journal of Educational Studies*, Bd. 43, Nr. 4, S. 412–432

- ROBINSON-PANT, A. (2008): 'Why Literacy Matters': Exploring A Policy Perspective on Literacies, Identities and Social Change. *Journal of Development Studies*, Bd. 44, Nr. 6, S. 779–796
- STICHT, T. (2009): Adult Literacy in Industrialized Nations. In: OLSON, D./TORRANCE, N. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, New York, S. 535-547
- STREET, B. (2009): Ethnography of Writing and Reading. In: OLSON, D./TORRANCE, N. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, S. 329–345
- STREET, B. (2007): Foreword. In: LEWIS, C./ENCISO, P./BIRR MOJE, E. (Hrsg.) (2007): Reframing Sociocultural Research on Literacy: Identity, Agency, Power. Mahwah, New Jersey, S. vii-x
- STREET, B. (2005). Understanding and Defining Literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. URL: http://www.icea.qc.ca/assets/files/forum_consultatif2008/unesco_understanding.pdf (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- STREET, B. (2000): Literacy Events and Literacy Practices: Theory and Practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M./JONES, K. (Hrsg.): *Multilingual Literacies*. Amsterdam; Philadelphia, S. 17–30
- STREET, B. (1985): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge
- THE NEW LONDON GROUP (1996): A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review*, Bd.1, S. 60-93. URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm (Letzter Zugriff: 06.08.2010) UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- WICKENS, C./SANDLIN, J. (2007): 'Literacy For What? Literacy For Whom?' The Politics of Literacy Education and Neocolonialism in UNESCO- and World Bank sponsored Literacy Programs. In: *Adult Education Quarterly*, Bd. 57, Nr. 4, S. 275–292

Weiterführende Literatur



- *APPLEBY, Y./HAMILTON, M.* (2005): Literacy as social practice: Travelling between the Everyday and other Forms of Learning. In: *SUTHERLAND, P./CROWTHER, J.* (Hrsg.): Life-long Learning: Concepts and Contexts. London
- *BARTON, D./TUSTING, K./APPLEBY, Y./HODGE, R.* (2008): Learners' Experience of Work. London
- *BARTON, D./APPLEBY, Y.* (2008): Responding to People's Lives in LLN Teaching. Leicester
- *BARTON, D./TUSTING, K./APPLEBY, Y./HODGE, R./IVANIC, R.* (2007): Literacy, Lives and Learning. London
- *BARTON, D.* (2006): The Significance of a Social Practice View of Language, Literacy and Numeracy. In: *TETT, L./HAMILTON, M./HILLIER, Y.* (Hrsg.): Adult Literacy, Numeracy and Language: Policy, Practice and Research. Maidenhead, S. 21–30
- *BARTON, D./PAPEN, U.* (Hrsg.) (2005): Linking Literacy Programmes in Developing Countries and the UK. London
- *BARTON, D./PITT, K.* (2003): Adult ESOL Pedagogy: A Review of Research, an Annotated Bibliography and Recommendations for Future Research. London
- *BARTON, D./HAMILTON, M.* (1998): Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London
- *BAYNHAM, M.* (1995): Literacy Practices: Investigating literacy in social contexts. London
- *BRANDT, D./CLINTON, K.* (2002): Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. In: Journal of Literacy Research, Bd. 34, S. 337–356
- *BURGESS, A./HAMILTON, M./IVANIC, R.* (2009): Functional Literacy: A New Idea or Déjà Vu? In: RaPal Journal, Bd. 67
- *COLLINS, J./BLOT, R.* (2002): Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity. Cambridge, England: Cambridge University Press
- *CROWTHER, J./HAMILTON, M./TETT, L.* (Hrsg.) (2001): Powerful Literacies. Leicester
- *GOODY, J.* (1977): The Domestication of the Savage Mind. Cambridge
- *GOODY, J./WATT, I.* (1963): The Consequences of Literacy. In: Comparative Studies in Society and History, Bd. 5.3, S. 304–345
- *HAMILTON, M.* (erscheint in Kürze): Introducing Adult Literacy in its Social and Historical Context. Invited chapter to the Teacher Handbook for Adult Literacy

- HAMILTON, M. (2010): Managing Transitions in Skills for Life. In: ECCLESTONE, K./BIESTA, G./HUGHES, M. (Hrsg.): *Transitions and Learning through the Lifecourse*. London, S. 69–86
- Hamilton, M. (2009): Putting Words in their Mouths: The Alignment of Identities with System Goals through the Use of Individual Learning Plans. In: British Educational Research Journal, Bd. 35:2, S. 221–242. URL: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a907836930~db=all~order=pubdate> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- HAMILTON, M./HILLIER, Y. (2007): Deliberative Policy Analysis: Adult Literacy Assessment and the Politics of Change. In: Journal of Educational Policy, Bd. 22, Nr. 5, S. 573–594
- HAMILTON, M. (2007): Reflections on Agency and Change in the Policy Process. In: Journal of Vocational Education & Training, Bd. 59, Nr. 2, S. 249–260
- HAMILTON, M./DAVIES, P./JAMES, K. (Hrsg.) (2007): *Practitioners Leading Research*. London. URL: <http://www.nrdc.org.uk/publications.asp> (Letzter Zugriff: 06.08.2010)
- HAMILTON, M./HILLIER, Y. (2006): *Changing Faces of Adult Literacy, Language, and Numeracy: A critical history*. Stoke-on-Trent
- HEATH, S.B. (1983): *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge
- HEATH, S.B. (1982): What no Bed-Time Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: *Language and Society*, Bd. 11, S. 49–78
- JARVIS, P. (1995): *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London
- LEFSTEIN, A./STREET, B. (2007): *Literacy: an Advanced Resource Book*. London
- LEWIS, C./ENCISO, P./BIRR MOJE, E. (Hrsg.) (2007): *Reframing Sociocultural Research on Literacy, Identity, Agency, and Power*. Mahwah
- MARRIOTT, S. (2000): Adult Education in England: The History of an Administrative Contrivance. In: *Journal of Educational Administration and History*, Bd. 32, Nr. 1, S. 23–37
- MAYBIN, J. (Hrsg.) (1994): *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide
- OLSON, D.R. (1977): From Utterance to Text. In: *Harvard Educational Review*, Bd. 47, S. 257–281
- PAHL, K./ROWSELL, J. (Hrsg.) (2005): *Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice*. Clevendon
- SRIBNER, S./COLE, M. (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge
- STREET, B. (Hrsg.) (2005): *Literacies across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Philadelphia

- *STREET, B.* (2003): What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in Comparative Education, Bd. 5, S.1523–1615
- *STREET, B.* (2000): Literacy Events and Literacy Practices In: *MARTIN-JONES, M./JONES, K.* (Hrsg.) Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice, Amsterdam, Philadelphia, S.17–29
- *STREET, B.* (1995): Social Literacies: Critical Perspectives on Literacy in Development, Ethnography, and Education. London
- *TUSTING, K./BARTON, D.* (2007): Programmes for Unemployed People since the 1970s: The Changing Place of Literacy, Language and Numeracy. London
- *TUSTING, K./BARTON, D.* (2003): Models of Adult Learning. London



Appendix A

THE MOSER GROUP REPORT

RECOMMENDATIONS

A National Strategy and a National Target

RECOMMENDATION 1 – A National Basic Skills Strategy for Adults

The Government should launch a National Strategy to reduce the number of adults with low levels of basic skills.

RECOMMENDATION 2 - National Targets

- (i) As part of the National Strategy, the Government should commit itself to the virtual elimination of functional illiteracy and innumeracy.
- (ii) In addition to the accepted participation target for 2002, the Government should set specific basic skills targets for adults and for young people to be achieved by 2005 and 2010, on the scale proposed in the new National Strategy.

Increasing Participation

RECOMMENDATION 3 – A National Campaign

There should be a continuous high profile promotion campaign, with clear segmentation for different groups of learners, to be devised by a new Adult Basic Skills Promotion Task Force. This should be set up in 2000.

Entitlement

RECOMMENDATION 4 – Entitlement

- (i) All adults with basic skills below Level 2 should be entitled to a confidential assessment of their skills on demand, access to high quality information, advice and guidance, and access to a variety of programmes of study – all free of charge.
- (ii) People who have successfully completed basic skills courses should be a priority target for the first million Individual Learning Accounts funded from TEC resources to help them progress.
- (iii) The Government should consider how, in the long term, Individual Learning Accounts can be most effectively used to motivate these learners.

Expanding and Improving Opportunities

RECOMMENDATION 5 - Programmes for the Unemployed

- (i) The Government should:
 - (a) ensure that the basic skills of all New Deal clients are assessed soon after they make contact with their Personal Adviser, and that intensive basic skills courses are offered early on to those with basic skills at Entry Level or below;
 - (b) ensure that all claimants for benefit are entitled to assessment of basic skills and offered effective provision to improve their skills if below Level 2.
- (ii) The New Deal Task Force should be asked urgently to ensure that clients with basic skills below Level 2, on options other than the education and training option, get access to basic skills support.
- (iii) Training should be provided for all Personal Advisers so that they can identify basic skills needs and encourage the take-up of basic skills opportunities where this is necessary.

RECOMMENDATION 6 – Workplace Programmes

- (i) The Government should set up a Workplace Basic Skills Development Fund. This would provide seed funding for companies to set up basic skills programmes either in the workplace or at a local institution such as a college or adult education centre.
- (ii) Up to a fixed budget limit, the Government should finance the wage cost of day release for up to 13 weeks for people with basic skills below Level 1.
- (iii) The revised Investors in People guidance should include a requirement for companies to have effective arrangements for assessing and dealing with basic skills difficulties.
- (iv) Training for basic skills at the workplace should be funded on a par with funding of such programmes in FE Colleges.
- (v) A 'pledge' scheme for companies should be introduced to allow them to indicate their support for raising standards of basic skills among adults.

RECOMMENDATION 7 – Trade Unions

- (i) Unions should provide basic skills programmes for their members based on the new National Strategy.
- (ii) Unions should work with the TUC to train and develop "union learning representatives", who should support and advise learners and work with employers on the development of basic skills provision in the workplace.
- (iii) Unions should be encouraged to submit bids to the Union Learning Fund, and the Workplace Basic Skills Development Fund, for the development of basic skills programmes.

RECOMMENDATION 8 – The University for Industry

In pursuing its commitment to making basic skills a priority, the Ufi should:

- (i) ensure that learners undertaking courses below Level 2 through Ufi-endorsed programmes should have access to, and guidance on, basic skills help available;
- (ii) ensure that in working towards its targets for basic skills support in the workplace and elsewhere materials, tutor support and qualifications meet the quality standards we propose;
- (iii) commission multimedia basic skills products, on-line learning and digital TV programmes, to provide for adults with basic skills needs through learning centres and at home.

RECOMMENDATION 9 – Community Based Programmes

Local Basic Skills Action Plans should specifically include community based provision to meet increased local need, for which particular resources should be identified. The Secretary of State should take account of the adequacy of such community-based provision in approving local Adult Basic Skills Action Plans.

RECOMMENDATION 10 – Basic Skills Support in Colleges

- (i) As soon as possible, and no later than 2002, all providers funded by FEFC should, as a requirement of funding, be required to assess all appropriate students enrolling and offer additional support.
- (ii) By 2002 all students assessed as requiring additional support with basic skills in colleges should be able to take up this help.

RECOMMENDATION 11 – Family-Based Programmes

- (i) All infant and primary schools in educationally disadvantaged areas should have family literacy and numeracy programmes by 2002;
- (ii) the Basic Skills Agency should continue to develop and evaluate new models of family literacy and family numeracy programmes.

Quality

RECOMMENDATION 12 – Quality Assurance

By 2002 all basic skills programmes should be required to meet a new nationally determined framework of standards in order to qualify for funding.

RECOMMENDATION 13 – Inspection

The three inspection agencies, FEFC, OFSTED and TSC, should work together on a common inspection framework based on clear and transparent standards and consistent with the proposed national quality framework.

RECOMMENDATION 14 – Teacher Training

- (i) All new staff and volunteers should undertake recognised initial training in teaching literacy and numeracy to adults.
- (ii) The BSA and the new Further Education National Training Organisation (FENTO) and others should work together to produce new qualifications for teaching basic skills to adults.
- (iii) By 2005 all teachers of basic skills should have this qualification or an equivalent.
- (iv) Diploma courses in teaching basic skills to adults should be established in University Education Departments.
- (v) Intensive courses for teachers to become familiar with the new curriculum should be mounted.

RECOMMENDATION 15 – Use of Information and Communication Technology

In view of the importance of Information and Communication Technology in basic skills learning programmes, the DfEE should ensure, in collaboration with relevant bodies, that

such programmes receive all the necessary advice and support.

Core Curriculum and Qualifications

RECOMMENDATION 16 - Core Curriculum and Qualifications

- (i) There should be a new national basic skills curriculum for adults, with well-defined standards of skill at Entry Level, Level 1 and Level 2.
- (ii) Only basic skills qualifications based on this new curriculum should be funded from the public purse. Whether assessed by coursework, test or a mixture of both they should use a common set of standards laid down by QCA.
- (iii) Existing qualifications should be revised to meet these new national standards.
- (iv) Existing qualifications based exclusively on tests should be replaced by a new National Literacy Test and a new National Numeracy Test both available at Levels 1 and 2.

Delivery of the Strategy

RECOMMENDATION 17 - Local Partnerships

- (i) Implementing the National Strategy locally should be the responsibility of the local Lifelong Learning Partnerships. These would include representatives of those concerned with adult basic skills. Their composition would be submitted to the Secretary of State for guidance.
- (ii) Each Partnership should be required to submit an Action Plan for the approval of the Secretary of State.

National Co-ordination

RECOMMENDATION 18 - National Co-ordination

A new National Adult Basic Skills Strategy Group, with Ministerial chairmanship, should be established by the Secretary of State to oversee the implementation of the National Strategy. It should be supported by a Technical Implementation Sub-Committee.

RECOMMENDATION 19 – Role of the Basic Skills Agency

The role and responsibility of the Basic Skills Agency should be revised so that, building on its present responsibilities, it can:

- (i) advise each Partnership on their Action Plan;
- (ii) promote and disseminate good practice;
- (iii) coordinate and promote the professional development of teachers;
- (iv) promote basic skills nationally;
- (v) assess progress against targets;
- (vi) report to the Secretary of State each year on progress towards meeting the national target.

Funding

RECOMMENDATION 20 – Funding

- (i) A priority for the Technical Implementation Sub-Committee should be to produce more definitive estimates of all the costs involved in the National Strategy, refining the broad estimates made here.

- (ii) The FEFC, TECs and other major funding bodies should modify their funding mechanisms to provide incentives for providers to increase the scale of adult basic skills provision.
- (iii) The FEFC should increase the entry units for basic skills to encourage outreach work, and to account for the requirement of institutions to assess all appropriate students.

Further Research and Development

RECOMMENDATION 21 – Research

The Department for Education and Employment should ensure that a research programme is set up to provide a systematic basis for the proposed strategy, including continuous monitoring of action plans. This should be done in collaboration with the Basic Skills Agency.

Source: **URL:** <http://www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup>



Appendix B

SUMMARY OF RECOMMENDATIONS

Leitch Review of Skills Final Report

8.1 In 2004, following the publication of *Skills in the global economy* alongside the Pre-Budget Report, *SANDY LEITCH*, a former chief executive of *ZURICH FINANCIAL SERVICES* and chairman of the *NATIONAL EMPLOYMENT PANEL*, was commissioned by the Government to lead an independent review of skills.

8.2 The Chancellor of the Exchequer and the Secretary of State for Education and Skills commissioned the *Leitch Review* to identify the UK's optimal skills mix in 2020 to maximize economic growth, productivity and social justice, and to consider the policy implications of achieving the level of change required.

8.3 In addition, at Budget 2006 the Chancellor asked the Review to report specifically on '*how skills and employment services can complement each other even more effectively in supporting labour market flexibility, better employment outcomes and greater progression to productive and sustainable jobs for those with skill needs.*'

8.4 The Review's main recommendations are set out below, with subsidiary recommendations for implementation.

Making the UK a World Leader in Skills

8.5 The Review recommends a new ambition to achieve world class skills. Achieving world class skills will require the UK to commit to achieving by 2020:

- 95 per cent of adults to have the basic skills of functional literacy and numeracy up from 85 per cent literacy and 79 per cent numeracy in 2005; more than trebling projected rates of improvement to achieve a total of 7.4 million adult attainments over the period;
- exceeding 90 per cent of the adult population qualified to at least Level 2, with a commitment to achieving world class levels as soon as feasible, currently projected to be 95 per cent. An increase from 70 per cent today; a total of up to 5.7 million adult attainments over the period;
- shifting the balance of intermediate skills from Level 2 to Level 3. Improving the esteem, quantity and quality of intermediate skills. Boosting the number of Apprentices in the UK to 500,000; a total of 4 million adult attainments over the period; and
- world class high skills, with a commitment to exceed 40 per cent of the adult population to be qualified to Level 4 or above. Widening the drive to improve the UK's high skills to encompass the whole working-age population, including preparing young adults for their working lives; a total of 5.5 million attainments over the period.

8.6 If the UK wants world class skills, it needs world class attainment among young people. Despite significant improvements in schools, there is further to go to ensure all young people leave school with the platform of skills they need in the modern labour market.

8.7 More than 70 per cent of the 2020 working age population are already over the age of 16. As the global economy changes and working lives lengthen, adults will increasingly need to update their skills in the work place.

8.8 Since 1945 debate has polarised around whether the Government needs to regulate to increase employer investment in training. The Review recommends a new partnership approach, building on the success of recent initiatives to build a more demand-led system, meeting the new challenges the UK faces through common action. In practice, this means:

- Government, investing more, focusing on the least skilled. Ensuring that the education system delivers a highly-skilled flow into the workforce. Creating a framework to ensure employers and individuals drive the skills system to deliver economically valuable skills. Being prepared to act on market failures, targeting help where it is most needed. Regulate if necessary and with care to reach the UK's skills ambitions;
- employers, to increase their investment in skills to impact productivity, wherever possible increasing investment in portable accredited training. Ensuring the skills system delivers economically valuable skills by effectively influencing the system. Pledging to support their low-skilled employees to reach at least a first full Level 2. Introducing sectoral measures, such as levies, where a majority of employers in the sector agree; and
- individuals, raising their aspirations and awareness. Demanding more of their employers. Investing more in their own skills development.

A Demand-Led System

8.9 The Review recommends a simplified demand-led system with employers and individuals having a strong and coherent voice. The Review recommends that all publicly funded, adult vocational skills in England, apart from community learning, go through demand-led routes by 2010. This means all adult skills funding should be routed through Train to Gain and Learner Accounts by 2010. The switch to demand-led funding and end to the supply-side planning of adult skills provision fundamentally changes the role planning bodies, such as the LSC, which will require further significant streamlining.

8.10 The Review recommends that a portion of higher education funding for vocational courses, currently administered through HEFCE in England, be delivered through a similar demand-led mechanism as Train to Gain. This should use government funding to lever in greater investment by employers at Level 4 and Level 5. The Devolved Administrations should consider how best to ensure that provision is effectively led by the needs of employers and individuals.

8.11 The Review recommends strengthening the voice of employers through the creation of a single, employer-led Commission for Employment and Skills to deliver leadership and influence within a national framework of individual rights and responsibilities. The Commission will replace the SSDA and NEP across the UK. In England, the Commission will also replace the Skills Alliance.

8.12 The Review recommends a new, clearer remit for Sector Skills Councils, focused on:

- raising employer engagement, demand and investment;
- lead role in vocational qualifications;
- lead role in collating and communicating sectoral labour market data; and
- considering collective measures.

8.13 The Review has developed recommendations to ensure qualifications deliver economic value. The Review recommends that Sector Skills Councils continue to lead in developing National Occupational Standards, the building blocks of qualifications. It recommends that SSCs are also placed in charge of a simplified process of developing qualifications that follows this.

8.14 Sector Skills Councils should be responsible for approving qualifications after their development by examining boards or lead bodies, rather than the QCA. SSCs will be able to approve qualifications developed by an organisation, including education institutions and employers, if these meet the required standards.

8.15 For vocational qualifications, only those approved by SSCs should qualify for public funding. This would apply to funding for work based learning qualifications such as NVQs, including Levels 4 and 5, through the LSC. SSCs should develop a short list of such qualifications, with a very significant reduction in the overall number, by 2008. Arrangements in Wales, Scotland and Northern Ireland should be developed by the Devolved Administrations.

Employer Engagement in Skills

8.16 Achieving world class skills will require shared action between employers and the Government. The Review recommends a partnership to drive increased attainment at each level and better use of skills.

8.17 To further improve the UK's management and leadership, the Review recommends that Sector Skills Councils drive up employer investment in these skills by employers. The Review recommends that the Leadership and Management programme be extended to firms with between 10 and 20 employees, so that smaller firms are able to access its help and grow.

8.18 It is vital that current business support is simplified and strengthened. Skills advice must be integrated as part of this wider system of support. As Train To Gain continues to roll out, the National Employer Service should be expanded to provide a more effective advisory and brokerage service to larger firms.

8.19 The Review recommends a major campaign to encourage all employers in the UK to make a skills pledge that every employee be enabled to gain basic skills and a first full Level 2 equivalent qualification.

8.20 In 2010, the Government and the Commission should review progress in the light of take-up and employer delivery on their “Pledges”. If the improvement rate is insufficient, Government should introduce a statutory entitlement to workplace training for individuals without a full Level 2 qualification or equivalent. The entitlement will need to be carefully designed so that it minimises bureaucracy and avoids being overly prescriptive. It must be designed in consultation with employers and trades unions.

8.21 The Review recommends that employers drive up attainment of intermediate and high skills, including in Apprenticeships, led by SSCs and skills brokers. As with qualifications, SSCs should control the content of Apprenticeships and set attainment targets by sector. This should lead to a boosting in the number of Apprenticeships in the UK to 500,000 a year by 2020.

8.22 The Review recommends widening the focus of HE targets to encompass both young people and adults via workplace delivery. This will dramatically improve engagement between HE and employers.

Embedding a Culture of Learning

8.23 The Review recommends a new offer to adults to help further embed a culture of learning across the country, ensuring everyone gets the help they need to get on in life: raising awareness and aspiration; making informed choices; increasing choice; and ensuring individuals can afford to learn.

8.24 The Review has developed fresh recommendations to raise awareness and aspiration among adults across society. At the heart of these is a new universal careers service for England, bringing together current separate sources of advice. The Review recommends that this service operate under the already successful and well-known learndirect brand.

8.25 This service will be charged with raising aspiration and awareness of the importance and benefits of learning, particularly among those that have missed out in the past. It will lead a sustained national campaign to promote skills development among groups that would not normally consider learning. The Review recommends that all adults should be entitled to a free ‘Skills Health Check’, building on the success of a similar approach in Sweden, that would identify an individual’s skill needs and strengths.

8.26 To improve individuals choice and control, the Review recommends that all adult further education funding for individuals in England, including the current Level 2 entitlement, be channelled through Learner Accounts by 2010. Over time, the Government should consider rolling other forms of financial support into these accounts, such as the learner support discussed in the following section and any childcare support.

8.27 The Review recommends a new system of financial support, based on the principle of transparency and building on best practice elsewhere:

- clear and transparent financial support for those considering skills development as well as for existing learners; and
- greater use of Career Development Loans particularly for those looking to progress to intermediate level and beyond.

8.28 The Review recommends that a Skills Development Fund (SDF) replace the LSF. Based on clear eligibility criteria, advisers should use this fund flexibly to tackle the immediate financial barriers to learning that potential and current learners face.

Integrating Employment and Skills

8.29 The Review recommends a new integrated employment and skills service to help people meet the challenges of the modern labour market. To ensure people can access an integrated employment and skills service, the Review recommends:

- a new programme to help benefit claimants with basic skills problems. Including a new programme to screen all benefit claimants, and more help to improve their basic skills;
- a new universal adult careers service, providing labour market focused careers advice for all adults. The new careers service will deliver advice in a range of locations, including co-location with Jobcentre Plus, drawing on Jobcentre Plus information and services, creating a national network of one stop shops for careers and employment advice;
- a new integrated objective for employment and skills services of sustainable employment and progression. Meeting this will require all involved in such services, from Departments, the LSC and Jobcentre Plus, to front line staff and colleges, to focus on people's long-term, as well as short-term, prospects; and
- a network of employer-led Employment and Skills Boards to give employers a central role in recommending improvements to local services, mirroring the national role of the Commission for Employment and Skills. The Boards will work to ensure that local services meet employer needs and the workless are equipped to access work.

Next Steps

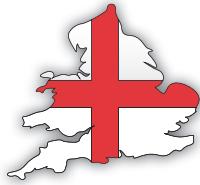
8.30 This policy framework will deliver world class skills, given the right investment and delivery reform. However, this is not a detailed blueprint for implementation. Government should now consider these recommendations and decide the next steps of the journey.

8.31 The Devolved Administrations in Northern Ireland, Scotland and Wales should now consider the Review's recommended policy framework in the context of differing circumstances in those countries and their contribution for delivering world class, economically valuable skills.

Source: HM-TREASURY (2006): Prosperity for all in the global economy – world class skills. London, p. 137-42.

URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>

URL: http://www.hm-treasury.gov.uk/d/leitch_finalreport051206.pdf



Abbreviations/ Abkürzungen

ACACE	Advisory Council for Adult and Continuing Education
ACL	Adult and Community Learning
ALBSU	Adult Literacy and Basic Skills Unit
ALBSSU	Adult Basic Skills Strategy Unit
ALLN	Adult Literacy Language and Numeracy
ALRA	Adult Literacy and Resource Agency
ALU	Adult Literacy Unit
bassac	British Association of Settlements and Social Action Centres
BBC	British Broadcasting Corporation
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BIAE	British Institute of Adult Education
BSA	British Skills Agency
DfEE	Department for Education and Employment
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIUS	Department of Innovation, Universities and Skills
ESOL	English for Speakers of Other Languages
EU	European Union
FE	Further Education
FEFC	Further Education Funding Council for England
FENTO	Further Education National Training Organization
IALS	International Adult Literacy Survey
ICT	Information and Communication Technologies
IMF	International Monetary Fund
LEA	Local Education Authority
LLU	London Language and Literacy Unit
LSC	Learning and Skills Council
NCSS	National Council of Social Services
NFAE	National Foundation of Adult Education
NIAE	National Institute of Adult Education
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education
NLS	New Literacy Studies
NRCD	National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy
OECD	Organization for Economic Co-Operation and Development
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
OSCE	Organization for Security and Co-Operation in Europe
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
RaPAL	Research and Practice in Adult Literacy and Numeracy
TEC	Transatlantic Economic Council
TSC	Training Standards Council
TUC	Trades Union Congress
Ufi	University for Industry
UN	United Nations

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WEA Workers' Educational Association
YMCA Young Men's Christian Association



Contact

Sabina Hussain, PhD

Research Associate

**German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning**

Heinemannstr. 12-14

53175 Bonn

Germany

hussain@die-bonn.de

Michaela Herke

Project Assistance

T +49 (0)228 3294-201

F +49 (0)228 3294-398

herke@die-bonn.de

Imprint

© German Institute for Adult Education

Leibniz Centre for Lifelong Learning

Editorial: Sabina Hussain

Translated into German by: Michaela Herke

Assistance: Julia Laschewski

Research Editorial: Monika Kil

Layout: Die Medienarchitekten Bonn

Pictures: istockphoto

Print: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

This project is part of the project initiative „Alpha-Knowledge – Basics for Literacy and Basic Education – Scientific Requirements for Institutionalization and Professionalization“. The project is part of the program Social Inclusion/Community Education in Social Spaces.

For additional information please visit:

www.die-bonn.de/state-of-the-art

www.die-bonn.de/alpha-wissen

August 2010



Kontakt

Sabina Hussain, PhD
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.**

Heinemannstr. 12-24
53113 Bonn
Deutschland

hussain@die-bonn.de

Michaela Herke
Projekt Assistenz

T +49 (0)228 3294-201
F +49 (0)228 3294-398
herke@die-bonn.de

Impressum

**© Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.**

Text und Redaktion: Sabina Hussain
Aus dem Englischen übersetzt von: Michaela Herke
Mitarbeit: Julia Laschewski
Wissenschaftliches Lektorat: Monika Kil
Grafik und Satz: Die Medienarchitekten Bonn
Fotos: istockphoto
Druck: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

Dieses Projekt ist Teil des Projektverbunds Alpha-Wissen – Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung. Das Projekt ist dem Programm Inklusion/Lernen im Quartier zugeordnet.

Weitere Informationen finden Sie unter:

www.die-bonn.de/state-of-the-art
www.die-bonn.de/alpha-wissen

August 2010

95



Sabina Hussain

Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England

**Ein Überblick über Entwicklungen in Politik und
Wissenschaft**

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen**

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/hussain1002.pdf>

Online veröffentlicht am: 04.10.2010

Stand Informationen: September 2010

Dokument aus dem Internetservice **texte.online** des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](#)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Abstract

Sabina Hussain (2010): Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England. Ein Überblick über Entwicklungen in Politik und Wissenschaft

Der Bericht des Projekts „Alphabetisierung/Grundbildung – State oft he Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten“ konzentriert sich darauf, wie Literalität und Erwachsenenalphabetisierung auf politischer und wissenschaftlicher Ebene in England an die Zielgruppe herangetragen, behandelt, diskutiert und analysiert wird. Er bietet einen historischen Überblick über die bildungspolitischen Strategiepapiere und skizziert die zentralen Ideen theoretischer Diskussionen im Bereich der Literalität. Um ein allgemeinen Einblick über das Land zu vermitteln, wird zunächst ein kurzer Überblick gegeben und die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung in England zusammenfassend dargestellt.

This report from England is part of a research project entitled Literacy/Basic Education – State of the Art from a historical and systematic Perspective in terms of Transferability. It focuses on the way adult (il)literacy has been approached, dealt with, discussed and analysed both politically and scientifically in England. It provides a historical overview on government strategy papers and outlines central ideas in theoretical discussions regarding literacy and literacy practices. However, in order to provide a general picture of the country, the following pages offer a concise overview of the region and briefly summarize the historical development of adult education in England.

Autorin

Sabina Hussain, PhD, ist Mitarbeiterin im Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ im Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.