

Literalität und Stigma

Ulrich Steuten

Der Blick auf Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen hat sich seit der Veröffentlichung der leo.– Level.One-Studie im Februar 2011 erheblich verändert. Dies lässt sich zumindest für die fachwissenschaftliche Sichtweise so konstatieren. Eingebettet in den Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des BMBF, gelang es dem Forschungsteam um Anke Grotlüschen erstmals belastbare Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus zu ermitteln. In nachfolgenden Veröffentlichungen haben differenziertere Analysen aus dem Forschungsschwerpunkt weitere, zum Teil überraschende Zusammenhänge sichtbar gemacht: Befunde zum Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und Erwerbstätigkeit, Schulabschluss, regionaler Verteilung brachten einige unerwartete Fakten hervor. Wie nie zuvor in der Geschichte der deutschen Erwachsenenalphabetisierung entwickelten sich in der Folge des Bekanntwerdens der leo-Forschungsergebnisse auf verschiedenen Ebenen Diskurse über angemessene und wirksame Reaktionen auf die Problematik eines postschulischen Analphabetismus. Zu diesen Diskursen gehört - vornehmlich in fachwissenschaftlichen Kreisen - zum einen die Auseinandersetzung über eine adäquate Bezeichnung der Problematik und der von ihr betroffenen Menschen. Zum anderen nimmt die - auch zunehmend öffentlich geführte - Diskussion über ein angemessenes Verständnis der Lebenssituation nicht hinreichend alphabetisierter Menschen seit Veröffentlichung der leo-Studie größeren Raum ein. Die Erkenntnis, dass die allseits gängige Vorstellung des von gesellschaftlicher Teilhabeoptionen nahezu ausgeschlossenen, weitgehend hilflosen lese- und schriftunkundigen Menschen sich als nicht zutreffend erwiesen hat, hat geradezu einen Boom an Beiträgen zur Teilhabediskussion ausgelöst (vgl. Hessische Blätter 3/2010; Kastner 2011; Report 3/2011, 1/2012; EB 2/2012; Alfa-Forum 84/2014). Wenngleich die Revision des Teilhabe-Trugbildes in der fachlichen Diskussion mittlerweile intensiver nachvollzogen wurde, so gilt dies trotz verschiedenster Alphabetisierungs- und Grundbildungskampagnen (z.

B. „Mein Schlüssel zur Welt“) und Förderschwerpunkte längst nicht für die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit.

Der vorliegende Beitrag richtet den Blick hauptsächlich auf die beiden oben skizzierten Diskurse um damit einige Entwicklungen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung der letzten zwei Jahre zu verdeutlichen. Er zielt darauf ab Fortschritte wie auch Desiderate sichtbar zu machen.

1 Begriff und Stigma

Die Tatsache, dass in hoch entwickelten Gegenwartsgesellschaften Menschen leben, deren Schriftkenntnisse unter den für das alltägliche Leben in diesen Gesellschaften als notwendig angesehene Maß liegt, löst bis heute vielfach Erstaunen und Befremdung aus. Sie als „funktionale Analphabeten“ zu bezeichnen, hat sich als gängiger und weitgehend akzeptierter Terminus technicus durchgesetzt. Noch 2010 befassten sich eine Expertenkommission aus Theorie und Praxis der Erwachsenenalphabetisierung in der Fachgruppe „Zielgruppenanalyse“ im Kontext des BMBF-Förderschwerpunktes „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ mit einer Überprüfung und Neujustierung dieses Begriffs. Ihrer später als „Alphabund-Definition“ bekannt gewordenen Definition zufolge liegt „Funktionaler Analphabetismus“ vor, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2011, S. 9). Zu den gemeinten Anforderungen werden in diesem Kontext die „gesellschaftliche Teilhabe“ und die „Realisierung individueller Verwirklichungschancen“ gerechnet. In den weiteren Ausführungen zur Definition werden „prekäre Lebensumstände“, permanente „Abhängigkeit von sozialstaatlicher und /oder privater Hilfe“ sowie „eingeschränkte(n) Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen“ als Begleiterscheinungen funktionalen Analphabetismus genannt. Wenngleich eine so gefasste Definition eine fraglos bestehende Problematik und ihre Folgen zunächst schlüssig erscheinen lässt, haftet ihr doch ein entscheidender Nachteil an: Die gewählte

Bezeichnung für Menschen mit diesem speziellen Problem diskreditiert die Betroffenen. Allein das Wort „Analphabetismus“ - so konstatiert von Rosenblatt (2012, S. 10) zu Recht - hat „einen dramatisierenden Charakter“. Menschen mit Schriftproblemen als „Analphabeten“ zu bezeichnen, kann von diesen daher im 21. Jahrhundert kaum anders als diffamierend empfunden werden. Mehr noch, die „Rede von Analphabeten ... verschärft die Stigmatisierung“ (von Rosenblatt 2012, S. 10). Sie lässt das Problem Norm abweichender literaler Praxis als „pathologische(n) Zustand“ (Linde 2004, S. 28) erscheinen, marginalisiert die „Betroffenen“ und erschwert es ihnen damit, sich anderen Menschen, aber auch Weiterbildungseinrichtungen mit ihrem Problem anzuvertrauen. Die Dramatisierung der Abweichung von einer Norm-Literalität produziert und verstetigt ein in den Massenmedien gern aufgegriffenes Klischee des sprach- und hilflosen Außenseiters (vgl. Egloff 2000). Folgt man der Klassifizierung des kanadischen Soziologen Erving Goffman (1980, S. 56ff), so lassen sich „funktionale Analphabeten“ sehr wohl der Gruppe der „Diskreditierbaren“ zuzuordnen. Sie sind anders als Menschen mit sichtbaren Behinderungen oder auffälligem Sozialverhalten, die Goffman zu den „Diskreditierten“ rechnet, als solche nicht zu erkennen. Dennoch führen sie einen „Makel“ mit sich. Viele von ihnen leben auf Grund dessen in beständiger Angst, dass ihr Handicap offenbar wird. Aus diesem Grund haben sie Techniken des Umgangs mit dem ihnen zugeschrieben und mitunter auch selbst empfundenen Stigmata entwickelt. Laut Goffman umfasst ihr „Stigma-Management“ unterschiedliche „Techniken der Informationskontrolle“ (Goffman 1980, S. 116) und steht im Dienst der Aufrechterhaltung ihrer Identität. Dazu gehört unter anderem, dass sie in bestimmten, antizipierten Situationen die Hilfe vertrauter Menschen (oder anderer, um ihre besondere Situation „Wissende“, bei Goffman: „Weise“) in Anspruch nehmen oder auf selbsterdachte Bewältigungsstrategien zurückgreifen um Begegnungen mit der Schrift in ihren Alltag zu meistern und so einer Stigmatisierung zu entgehen. Unter Bezug auf die Studie von H. Freeman und G. Kasenbaum „The Illiterate in America“ von 1956 verweist Goffman (1980, S. 31) darauf, dass „Analphabeten“ sehr wohl über eigene normative Begriffe zur Bewertung von Situationen verfügen, sich ein differenziertes Wertesystem schaffen und dieses anerkennen sowie

eigene Symbole und Idiome kreieren, die für ihre Lebenswelt sinnvoll und tauglich sind. Die durch Vertraute und „Weise“ vermittelte „moralische Unterstützung“ führt die „Diskreditierbaren“ dazu, sich „akzeptiert zu fühlen, als eine Person, die wirklich wie jede andere normale Person ist“. Unter Ihresgleichen und Vertrauten fühlen sie sich sicher und vor der Bedrohung ihres „Images“ weitgehend geschützt. Die selbstgeschaffene Lebenswelt zu verlassen kann für die Betroffenen dagegen einen potentiellen Kontrollverlust bedeuten. Die Vergegenwärtigung dieser besonderen Problematik trägt auch zur Erklärung der Frage bei, warum sich nur ein minimaler Bruchteil nicht hinreichend alphabetisierter Menschen zur Teilnahme an Kursen zum Lesen- und Schreibenlernen entschließt.

Auf die von Goffman beschriebene latente Gefahr der Stigmatisierung funktionaler „Analphabeten“ und deren Einfluss auf ihre Identität wie auch auf ihre (zum Teil kontraproduktiven) Problemlösungsstrategien wurde bereits in den Anfängen der Alphabetisierungsbewegung in Deutschland hingewiesen (vgl. Oswald/Müller 1982, S. 98ff). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“, an der sich auch Wissenschaftler des „Literacy Research Centers der Universität Lancaster“ beteiligten, vermochte Mitte der 2000er Jahre im deutschsprachigen Raum weder eine begriffliche Modifizierung noch eine theoretische Neuausrichtung herbeizuführen (vgl. hierzu die Beiträge von Ivancic/Baron/Hamilton, Linde, Korfkamp/Steuten in Alfa-Forum 54-55).

In jüngster Zeit hat von Rosenblatt erneut einen Versuch unternommen, stigmatisierende Effekte bei der Benennung der Thematik durch eine sensiblere Sprachverwendung zu vermeiden. Alternativ zum „Begriff des „(funktionalen) Analphabetismus“, der ihm zufolge „in der Öffentlichkeit jedoch falsche Vorstellungen (weckt) und auch nicht dazu geeignet (ist), die Zielgruppe möglicher Bildungsangebote anzusprechen“ (von Rosenblatt, 2012, S. 75), schlägt er ein Konzept vor, „in dem die Grade der Schriftbeherrschung unterschieden werden“ (von Rosenblatt/Lehmann 2013, S. 56). Die besonderen Schwierigkeiten mancher Menschen mit geschriebener Sprache wären ihm zufolge analog zu den etablierten Begriffen der „Rechenschwäche“ oder der „Lese-Rechtschreibschwäche“ dann als „Schriftschwäche“ zu beschreiben. Die Betroffenen wären

entsprechend als „Menschen mit Schriftschwäche“ oder als „Schriftschwache“ zu bezeichnen. Freilich signalisiert auch dieser Vorschlag eine Problemlage. Ob mit ihm aber eine Diskreditierung vermieden wird und Betroffene diese Bezeichnung akzeptieren können, ist damit noch nicht gesagt.

Die Problematik der begrifflichen Schwierigkeiten zeigt sich sehr deutlich auch in den Vorüberlegungen und Darstellungen zur „leo.-Studie“. Die dazu eingeführte Unterscheidung von unterschiedlichen „Alpha-Levels“ hat sich für den wissenschaftlichen Bereich als trennscharf und aussagekräftig erwiesen. Die Verwendung des Begriffes der „Literalität“ und der Charakterisierung unterschiedlicher Stufen (levels) eröffnet und signalisiert prinzipiell aber auch die Chance einer Abkehr von der Konzeption des „Funktionalen Analphabetismus“. Gleichwohl operiert die Studie durchgängig sowohl mit dem Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“ auf der Basis der Alfabund-Definition, der Definition der UNESCO von 1978, die auf eine wortgleiche, seinerzeit freilich nur zu statistischen Zwecken empfohlenen Formulierung des Analphabetismus von 1958 zurückgeht als auch dem Begriff der „Literalität“. Letztere stellt laut den Autorinnen ein Merkmal dar, „dass in unterschiedlichen Abstufungen auftritt“ (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 26). Der International Adult Literacy Survey (IALS) hatte 1995 die Literacy-Konzeption bewusst gewählt, um - wie auch Grotlüschen und Riekmann (ebd., S. 26) erwähnen - „von der dichotomen Teilung in Personen, die als literalisiert und nicht literalisiert gelten, Abstand nehmen zu können“.

Obwohl Grotlüschen u.a. bereits 2009 in ihrem Aufsatz über „Die unterschätzte Macht legitimer Literalität“ die Tragfähigkeit einer Konzeption anerkennen, der zufolge „im Wege multipler Literalitäten Raum für Anerkennung und Ressourcenorientierung geschaffen würde“, entscheiden sie sich nun dafür den Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ beizubehalten. Diese als „konservativ“ (im Sinne von vorsichtig) und begründungswürdig bezeichnete Entscheidung wird von den Autorinnen als notwendig erachtet, um präzise angeben zu können, wo funktionaler Analphabetismus beginnt.

Die Auswertung der ermittelten Daten zeigt wie erwartet eine deutliche Korrespondenz der Ergebnisse mit den Definitionen des Analphabetismus beziehungsweise des funktionalen Analphabetismus. Das gewählte Forschungsdesign macht es nachweislich möglich „die präzisierte Definition des funktionalen Analphabetismus mit Hilfe von Alpha-Levels zu operationalisieren“ (ebd., S. 27). Die Gefahr, das Phänomen in seinem Ausmaß zu überschätzen, wurde durch die „konservative Entscheidung“ ausgeschaltet. Damit scheint auch ein hinreichender Beleg für die Angemessenheit der begrifflichen Festlegungen des leo-Forschungsansatzes gegeben. Quasi als unerwünschten, aber in Kauf genommenen, Nebeneffekt hat der gewählte Forschungsansatz aber die problematischen, dichotomisierenden und stigmatisierenden Begriffe des (funktionalen) Analphabetismus verstetigt. Nahezu unmerklich gewinnt damit eine zu einem bestimmten Zweck (statistischer Vergleichbarkeit) gefasste Definition eine neue Dimension. Sie setzt sich in Diskursen fest und generiert Bedeutungswandel. Sicherlich hat eine Bedeutungsverlagerung und -verstetigung des Begriffs „Funktionaler Analphabetismus“ auch in der Zeit vor der leo.-Studie stattgefunden; durch den „leo-Schock“ hat sie in der Öffentlichkeit aber eine andere Dimension erlangt.

Dass Begriffe Diskurse prägen und Diskursen neue Realitäten erschaffen, wird sehr wohl auch von den Wissenschaftlern der leo-Forschung gesehen. So geht Grotlüschen (2011, S.24) im Kontext ihrer Überlegungen zur „Modellierung von Literalität“ auch auf das Problem der „Benennung“ und seiner Tragweite ein und stellt klar: „Es scheint uns also sinnvoller, die Hierarchie zu benennen und zum Streitgegenstand zu erklären, statt sie in einer diffusen Unterschiedlichkeit aufgehen zu lassen“. Eine derart deutlich artikulierte programmatische Intention klärt auf den ersten Blick die Sachlage. Sie scheint bei genauerer Betrachtung aber nicht als zwingend notwendig und daher nicht als die beste Lösung des Problems. Denn gerade die leo.-Studie hat Befunde geliefert, die zum einen mit einer „diffusen Unterschiedlichkeit“ aufräumen, zum anderen aber nicht zwangsläufig in hierarchischen Kategorien interpretiert werden müssen. Die folgenden Überlegungen zu Literalität (2) und Teilhabe (3) sollen dies erläutern.

2 Literalität

Die Wirkmächtigkeit des Konzeptes „Funktionaler Analphabetismus“ und eine über Jahrzehnte fehlende Grundlagenforschung zum postschulischen Analphabetismus haben im deutschen Sprachraum eine intensive Beschäftigung mit alternativen Konzepten zur Literalität weitgehend verhindert. So hat in der Geschichte der hiesigen Erwachsenenalphabetisierung bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Kamper 1994; Linde 2004; Hussain 2010) über lange Zeit keine genauere Auseinandersetzung mit Konzepten der „New Literacy Studies“ und der „Multiliteracies“, wie sie beispielsweise in Nordamerika und in England entwickelt wurden, stattgefunden. In diesen wird von einer „monolithischen Perspektive auf Literalität zunehmend Abstand genommen“ (Hussain 2010, S. 187). Vielmehr gehen diese Konzeptionen von einer Pluralität unterschiedlich sozial konstruierter Literalitäten („multiliteracies“) aus und erkennen diese prinzipiell als gleichberechtigt an. Theoriegeschichtlich können sie als eine Ausdifferenzierung innerhalb der britischen Tradition der Cultural Studies angesehen werden, einer sozial- und sprachwissenschaftlichen Forschungsrichtung, die sich hegemoniekritisch mit kulturellen Praktiken des Alltags auseinandersetzt. Sie thematisiert insbesondere Prozesse der Marginalisierung und Exklusion vermeintlich nicht legitimer politischer, sozialer und kultureller Artikulation. Das im deutschen Sprachraum ansatzweise unter dem Begriff „Literalität als soziale Praxis“ aufgegriffene Konzept geht auf ethnographische und sprachwissenschaftliche Forschungen von David Barton und Mary Hamilton sowie Brian Street zurück.

Im deutschen Sprachraum erlangen diese Konzeptionen in Fachkreisen erst seit Kurzem mehr Aufmerksamkeit.

Entscheidend für die Grundannahmen beider Forschungsansätze ist ein weites Verständnis von „Literalität“. Anders als der hierzulande diskutierte „Funktionale Analphabetismus“ bezieht sich der Literacy-Begriff in der englischsprachigen Diskussion zum einen auf lesekundige wie nicht lesekundige Menschen und geht zum anderen über die Fokussierung auf die Techniken des Lesens und Schreibens zum Erwerb einer Norm-Orthographie hinaus (Street 2008, S.3). So

unterscheidet Street ein autonomes Modell der Literalität, das kognitiv-technische Lernprozesse unabhängig von einem sozialen Umfeld beschreibt, von einem ideologischen Literalitätsmodell, das den Schriftspracherwerb eingebettet in spezifische soziale Kontexte begreift sowie dessen subjektiven Begründungen Beachtung schenkt. Vertreter der „New Literary Studies“ verstehen Spracherwerb grundsätzlich in Abhängigkeit von vorherrschenden Macht- und Abhängigkeitsstrukturen, die in den dominierenden Formen sozialer, kultureller und ökonomischer Praxis zum Ausdruck kommen. Aus letzteren erwachsen unreflektiert „dominante“ Literalitäten, die zum gesellschaftlichen Maßstab werden, an dem sich auch allgemeine Zuschreibungen und Zielsetzungen ausrichten. „Alltagsweltliche Literalitäten“ werden somit vom Standpunkt der dominanten Literalität aus gewöhnlich als Formen der Norm-Abweichung betrachtet und negativ sanktioniert. In diesem Verständnis erscheinen sie folglich als weniger „berechtigte“ literale Praxen. In vielen institutionalisierten Kontexten wird solch illegitimen Literalitäten die Geltung abgesprochen, ihren Sprechern droht der soziale Ausschluss aus der etablierten Schriftsprachkultur. So gesehen ist es lediglich „die als „richtig“ determinierte Art der Literalität, die soziale Teilhabe an und Partizipation in der Gesellschaft ermöglicht“ (Hussain 2010, S.191). Das zentrale Problem, das Hussain und andere mit ihrer Kritik an einem eindimensionalen Verständnis von Literalität offenlegen, besteht jedoch darin, zu zeigen, dass ein Diskurs über normierte (autonome) Literalität eben auch ein die „Normalität“ definierender Diskurs ist. Dieser generiert soziale Konstruktionen von Zugehörigkeit und erschafft damit Inkludierte und Exkludierte. Letztlich gilt dies auch für einen Diskurs, der weiterhin – wenngleich oft unbedacht und nicht mit ausgrenzender Absicht – mit dem Begriff des Funktionalen Analphabetismus arbeitet. Allein die Perpetuierung dieser Begrifflichkeiten unterstützt ungewollt die Vormachtstellung eines bestimmten Literalitätsverständnisses. Es führt dazu, Lese- und Schreibfähigkeit als Voraussetzung für gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion zu sehen (vgl. Zeuner/Pabst 2011, S. 218f) und dadurch Stigmatisierungen Raum zu geben. Für Bremer (2010, S. 102) bedeutet die „Doxa“ des „Beherrschens der legitimen Schriftkultur“ - im Sinne einer unhinterfragten Selbstverständlichkeit - ein Wirken

symbolischer Gewalt. Es exkludiert Menschen, die daran nicht teilhaben können oder drängt sie in die Selbstexklusion.

3 Teilhabe

Wie viele andere aktuelle Arbeiten zur Erwachsenenalphabetisierung stützen sich auch Grotlüschen/Riekmann (2011) bei ihrer Unterscheidung zwischen Analphabetismus und funktionalem Analphabetismus auf den Begriff der Teilhabe. Funktionale Analphabeten sind ihnen zufolge dadurch gekennzeichnet, dass nicht in der Lage sind, „in angemessener Weise am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“ (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 6).

Diese Vorstellung lässt sich bis in die Anfänge der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland zurückverfolgen. Schon Anfang der achtziger Jahre behaupten Müller/Oswald in ihrer These zur „Selbstisolierung und politische(r) Enthaltbarkeit“ funktionaler Analphabeten: „Analphabeten können sich kaum bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagieren und beschränken ihre Kontakte meist auf den engsten Familienkreis“ (Oswald/ Müller 1982, S. 76). Das Motiv der verminderten oder gänzlich ausgeschlossenen Teilhabe ist bis heute eine konstante Bezugs- und Orientierungsgröße in der Grundbildung geblieben. Dies gilt sowohl für die theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung der Erwachsenenalphabetisierung im Sinne einer Neuen Sozialen Bewegung (vergl. Steuten 2008, Korfkamp/Steuten 2010) wie für die konkrete Unterrichtspraxis. Menschen mit gering ausgebildeten literalen Kompetenzen durch Grundbildung Teilhabeoptionen zu verschaffen, ihre gesellschaftliche Inklusion zu ermöglichen oder zu verbessern, ist von den Anfängen der Erwachsenenalphabetisierung bis heute nicht nur Ziel der Alphabetisierungsbewegung sondern auch gleichzeitig deren Legitimationsgrundlage.

Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe – auch dies ist weitgehend einhellige Einschätzung – zeigt sich dabei hauptsächlich in folgender Weise: Funktionale Analphabeten sind häufiger von Arbeitslosigkeit bedroht, sie haben kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt, können sich weder politisch hinreichend artikulieren noch mit technischem Fortschritt mithalten sowie bestimmte Anforderungen im Alltagsleben nur mit Hilfe anderer bewältigen. Ihre Teilhabeoptionen am Konsum

sind stark eingeschränkt, sie tragen zu weiterer Marginalisierung bei, weil aktivem Konsumverhalten eine entscheidende Bedeutung für die individuelle Verortung und Selbstvergewisserung innerhalb der Gesellschaft zukomme. Ihre Grundbildungskennntnisse, zu denen neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen häufig auch soziale und ökonomische Kompetenzen, Medien- und Gesundheitskenntnisse, Kenntnisse des politischen Systems sowie allgemein Problem lösende Strategien gezählt werden (vergl. Rothe/Ramsteck 2010, S.274f), werden als nicht ausreichend erachtet, um in einer modernen Gesellschaft ein autonomes Leben führen zu können.

Der leo.-Studie ist es zu verdanken, dass diese Sichtweise nach langer Zeit gravierende Korrekturen erfahren hat.

Von Rosenblatt (2012) hat die repräsentativen und zum großen Teil überraschenden Ergebnisse aus der leo.-Studie in einer übersichtlichen Weise zusammengefasst:

- Zum Aspekt des *Erwerbslebens* resümiert er, dass „der Anteil von erwerbstätigen unter den Personen mit Schriftschwäche relativ hoch und vom Grad der Schriftschwäche kaum berührt ist“ (S. 79). Bereits in den ersten Publikationen der leo-Ergebnisse hatte das Grotlischen-Team festgestellt: „Funktionale Analphabet/inn/en sind mitnichten auf breiter Front vom Erwerbsleben ausgeschlossen.“ (leo.– News Nr. 02/2012). Probleme mit der Schrift schließen auch eine berufliche Existenz als Selbständige/r nicht aus. Dass sie faktisch oft in einfachen Arbeitsverhältnissen mit vergleichbar geringer Bezahlung arbeiten, ist kein Indiz für ihren Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe.
- Schriftschwache Menschen haben teil an der *Welt des Konsums*. Allerdings machen sie seltener alleine Einkäufe und führen auch deutlich seltener ohne Hilfe im Versandhandel oder per Internet ihre Einkäufe durch.
- Auch in ihrer *Mobilität* sind sie generell nicht eingeschränkt. Sie nutzen häufiger als Menschen mit höherer literaler Kompetenz öffentliche Verkehrsmittel, steuern aber seltener selbst ein Auto.
- Die *Nutzung von technischen Geräten* stellt schriftkundige Menschen jedes Grades punktuell vor Probleme. Bei gängigen Geräten wie Fernseher, DVD, Waschmaschine, sowie

Computerspielen ist zwischen mehr oder weniger literalisierten Menschen kein Unterschied zu erkennen. Die Kommunikation mit E-mails oder SMS nutzen aber immerhin auch „44 Prozent ... hochgradig schriftschwache Personen“ (von Rosenblatt, ebd. S. 81).

- Ein immer noch erstaunlich hoher Anteil „funktionaler Analphabeten“ erledigt eigenständig *Geldgeschäfte mit Banken* (78%). Mehr als zwei von dreien (68%) regeln selbständig ihre persönlichen *Belange mit Ämtern, Versicherungen und Behörden*.

Für die verschwindend geringe Teilgruppe der nicht Norm-Literalisierten, die in Alphabetisierungskursen lernen, haben von Rosenblatt und Bilger (2011) weitere Teilhabebereiche untersucht. Aus ihren Untersuchungen geht hervor, dass die „überwiegende Mehrzahl der befragten Kursteilnehmer/innen ... in einem normalen Privathaushalt“ lebt (ebd. S. 42). Sie können dort, aber auch über andere Wege, Hilfe bei ihren Lese- und Schreibproblemen finden. 80% der in einer Partnerschaft lebenden Befragten nutzen den Partner als Hilfsperson, andere lassen sich von ihren Kindern oder anderen Familienmitgliedern helfen, 42% haben Freunde, die sie unterstützen. Von Rosenblatt/Bilger (S. 43) attestieren ihnen aufgrund ihrer Antworten und in Anbetracht der „Schwierigkeiten und Belastungen, mit denen diese Menschen zu kämpfen haben ... ein bewundernswertes Maß an Lebensmut und Lebenszufriedenheit.“ Letztendlich spricht auch die Tatsache, dass weniger als 1% der „funktionalen Analphabeten“ einen Kurs zum Lesen- und Schreibenlernen besucht, dafür, dass die weit überwiegende Mehrheit der Menschen mit Schriftproblemen es offensichtlich vorzieht ihr Leben ohne einen solchen zu bewältigen. Bei dieser Entscheidung mögen auch Scheu und Scham vor der mit einer Kursanmeldung verbundenen Offenlegung ihres Handicaps eine Rolle spielen. Eine in einzelnen Bereichen mehr oder weniger eingeschränkte Teilhabeoption scheint ihnen aber offensichtlich weniger auszumachen, als dafür ein schwer kalkulierbares Risiko zwischen Lernerfolg und Stigmatisierungsbedrohung einzugehen. „The stigma of ‚illiteracy‘ is often a greater burdon than the actual literacy difficulties.“ (Street, 1991, S. 163).

4 Fazit

Die referierten Befunde zeigen, dass Menschen, die nicht normgerecht literalisiert sind, sehr wohl am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Sie tun dies in vielen Bereichen in einer Weise, die sich nicht wesentlich von der der normgerecht-Literalisierten unterscheidet. In bestimmten Situationen, in denen ihre Fähigkeiten aufgrund fehlender Schriftkenntnisse nicht zur direkten Teilhabe ausreichen, bedienen sie sich der Hilfe anderer. Wo diese nicht verfügbar sind, oder sie scheuen, diese um Hilfe zu bitten, verzichten sie auch auf einzelne Teilhabeoptionen. Allein in diesen einzelnen Fällen lässt sich vertretbar davon sprechen, dass ihre „Lese- und Schreibprobleme ... zu einem Rückzug“ (Rosenblatt 2011, S. 96) führen. Man kann aber – anders als von Rosenblatt fortfährt – gerade nicht sagen, dass sie somit zu einer „sozialen Exklusion“ (ebd., S. 96) führen. Denn dies hieße, dass sie vollständig von sozialen Interaktionen abgekoppelt wären. Wie die leo.-Studie und von Rosenblatts eigene Untersuchungen sehr deutlich zeigen, ist dies genau nicht der Fall. Die Problematik, auf die es im Kontext der aktuellen Forschungen zum „funktionalen Analphabetismus“ im deutschsprachigen Raum immer wieder hinzuweisen gilt, besteht somit nicht in der vermeintlichen Exklusionsbedrohung „funktionaler Analphabeten“. Sie besteht vielmehr darin, dass sie sich weitgehend in Normalität definierenden und generierenden Diskursen bewegt und artikuliert. In der Folge „verrechnet“ sie gesellschaftliche und bildungspolitische Versäumnisse als individuelle Schwächen. Wie die Literacy-Konzeptionen in den anglophonen Ländern seit etwa zwei Jahrzehnten deutlich machen, sind es diese Diskurse, die zur Stigmatisierung und Marginalisierung der Betroffenen beitragen. Sie tun dies zum einen, indem sie ohne zwingende Begründungen in der Wissenschaft und der Öffentlichkeit an einem heute fragwürdigen Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ festhalten, der dem sozialwissenschaftlichen Funktionalismus der späten 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts entstammt. Zum anderen tun sie dies indem sie die Zugangswege zur gesellschaftlichen Teilhabe der nicht Norm-Literalisierten nicht als gleichwertig und ihre Art der Literalität nicht als gleichberechtigt anerkennen.

Genau dies aber exkludiert Menschen, die Probleme mit der dominanten Form von Literalität haben. So wenig wie man Menschen, die sich nicht an Bundestagswahlen beteiligen gerechtfertigter Weise als „unpolitisch“ bezeichnen kann, so wenig sollte man, Menschen, die sich nicht an der dominierenden Form der Literalität beteiligen, als „(funktionale) Analphabeten“ bezeichnen.

Es ist also längst an der Zeit sich im deutschsprachigen Raum vom Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“ zu verabschieden und stattdessen wie in der englischsprachigen Forschung mit dem besser geeigneten Begriff der „Literatität“ beziehungsweise dem der „Literalitäten“ (multiliteracies) zu arbeiten. Allein um der Vermeidung der folgenreichen Stigmatisierung willen, erscheint ein solcher Paradigmenwechsel geboten.

Literatur

Bremer, H. (2010): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bothe, J. / BV Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hg.): Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, New York, München, Berlin, S. 89-105.

Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Frankfurt am Main

Egloff, B.(2000): „Blind, taub und sprachlos: der Analphabet“. Zur Konstruktion eines Phänomens. In: Barz, Heiner (Hg.): Pädagogische Dramatisierungsgewinne, S. 131-153.

Egloff, B./A. Grotluschen (Hg.) (2011):Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch. Münster, New York, Berlin

Goffman, E. (1980), Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main (erstmals 1963)

Grotluschen, A.; Heinemann, A.M.B.; Nienkämper, B. (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report 4, S. 55-67.

Grotluschen, A.; Riekman, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland.

Grotluschen, A.; Riekman, W. (2011): Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report 3, S. 24-35.

http://www.alphabund.de/fileadmin/downloads/Alphabund_neu/Bilanzkonferenz/2011_Mar_leo_v3_Bilanzkonferenz_Berlin.pdf

(Abruf 04.08.2011).

- Grotlüschen, A. (2011): Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Klärungen und forschender Zusammenarbeit. In: Egloff, B. Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch, S. 21-34.
- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 185-210.
- Ivanic, R.; Barton, D.; Hamilton, M. (2004): Wie viel „Literacy“ braucht ein Mensch? In: Alfa-Forum 54-55, S. 19-21.
- Kastner, M. (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien
- Korfkamp, J.; Steuten, U. (2004): Abschied vom „funktionalen Analphabetismus“? In: Alfa-Forum 54-55, S. 30-32.
- Korfkamp, J.; Steuten, U. (2010): Grundbildung und soziale Teilhabe – Erwachsenenalphabetisierung als bürgerschaftliches Engagement in der literalen Gesellschaft. In: Praxis Politische Bildung, Heft 4, S. 271-277.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58.
- Linde, A. (2004): Sind Sie funktional alphabetisiert? Auf der Suche nach geeigneten Begriffen und Konzepten. In: Alfa-Forum 54-55, S. 27-29.
- Oswald, M.-L.; Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, Bonn
- Rosenblatt, B. von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff/Grotlüschen, a.a.O., S. 89-99.

- Rosenblatt, B. von (2012): Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report 2, S. 73-89.
- Rosenblatt, B. von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In : Alfa-Forum 79, S. 10-13.
- Rosenblatt, B. von; Lehmann, R.H. (2013): Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Heft 1, S. 55-77.
- Rothe, K.; C. Ramsteck (2010): „ABC zum Berufserfolg – Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, S. 273-279.
- Steuten, U. (2008): Demokratisches Kapital und Problemindikator – Erwachsenenalphabetisierung in der Zivilgesellschaft. In: Schneider, J.; Gintzel, U.; Wagner, H. (Hg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster, S. 153-162.
- Steuten, U./Korfkamp, J. (2004): Abschied von „funktionalen Analphabetismus“? Gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu einem fragwürdigen Begriff. In: Alfa-Forum 54-55, S. 30-32.
- Street, B. (1991): International Literacy Year. Rhetoric and Reality. In: Adult Education and Development 36, S. 161-167.
- Street, B. (2008): New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In: Street, B. / N.H. Hornberger (Ed.): Encyclopedia of Language and Education. Volume 2. New York, S. 3-14.
- Zeuner, Chr./A. Pabst (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt“. Literalität als soziale Praxis – eine ethnographische Studie. Bielefeld

