vhs LANDESVERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN NIEDERSACHSENS E. V.

1. ENTWURF
(Stand: 28. Januar 2000 / gez. Bernd Runge)

Zertifikate für die Alphabetisierung?

Das Arbeitsfeld „Alphabetisierung/Elementarbildung" in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, insbesondere den Volkshochschulen, hat sich etabliert. Ein Zeichen dafür war die erstmalige Zählung der Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen dieses Stoffgebietes in der 37. Folge der Volkshochschul-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) für das Arbeitsjahr 1998. Es ist deswegen nicht erstaunlich, dass sich die Alphabetisierung jetzt Fragen gefallen lassen muss, wie sie seit geraumer Zeit auch an alle anderen Programmfelder gestellt werden:

- Lassen sich für die Alphabetisierung Lernzielkataloge erstellen, Curricula beschreiben und modularisierte Unterrichtseinheiten entwickeln?
- Wie werden in der Alphabetisierung Lernfortschritte getestet und dokumentiert?
- Wann können Teilnehmende als „alphabetisiert" gelten?
- Lassen sich daraus eine Mindest- und eine Höchstverweildauer in Kursen der Alphabetisierung ableiten?
- Können Alphabetisierungskurse durch Prüfungen standardisierter Lernergebnisse und den Erwerb von Zertifikaten abgeschlossen werden?

Es wäre leicht, diese Fragen mit dem folgenden Statement zu beantworten:

„Es gibt kein verbindliches Konzept für Alphabetisierung. Modelle für Kinder sind nicht auf Erwachsene übertragbar. Es gibt auch keine genaue Zielbeschreibung im Alphabetisierungsprozess. Konkrete Lernziele sind abhängig von den jeweilig individuellen Bedürfnissen der Lernenden. Grundsätzlich gilt, dass durch Alphabetisierung eine Verbesserung der Handlungsfähigkeit in unterschiedlichsten Lebensbereichen erreicht werden kann, z.B. im Umgang mit Behörden, im Berufsleben, im Freundeskreis etc. Die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, geht einher mit Indentitätsbildung. Dies gilt für die Alphabetisierung von ausländischen Mitbürgerinnen und -bürgern ebenso wie für Alphabetisierung in der Muttersprache. Auch in der Alphabetisierung spielt der Genderansatz eine Rolle; besonders bei der Alphabetisierung von Nichtmuttersprachlern nutzen vor allem Frauen die Möglichkeit, an Alphabetisierungskursen teilzunehmen. Für die Frauen ist der Besuch eines solchen Kurses ein wesentlicher Schritt hin zu einer möglichst beruflichen Integration. Der Sprachunterricht soll ihnen helfen, sich in dieser Gesellschaft zurecht zu finden und vermittelt damit weit mehr als die Beherrschung von Sprache, wenn auch Integration ohne die Beherrschung der deutschen Sprache nicht denkbar ist."

(Dr. Peter Krug, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz, in einem schriftlichen Beitrag vom 25. Oktober 1999 zur Tagung „Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Alphabetisierung in Schule und Erwachsenenbildung“ der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 1. - 3. Dezember 1999.)

Angesichts der aktuell boomenden Diskussion um „selbstgesteuertes“, also individualisiertes Lernen sowie konstruktivistische Lehr-/Lernmodelle ließe sich auch die Gegenfrage stellen, weshalb und mit welchem Interesse ausgerechnet die Alphabetisierung nach lernzielbasierten Curricula und stadardisierten Abschlussprofilen befragt wird.

Vermutlich aber werden weder eine globale Antwort noch eine abwehrende Gegenfrage geeignet sein, das Verständnis für die Alphabetisierungsarbeit zu vertiefen und deren Unterstützung und Förderung zu verstärken. Vielmehr müssen die Fragestellungen als Ausdruck legitimer Erwartungen an das Arbeitsfeld akzeptiert, dann aber auch differenziert betrachtet werden:

1. Kernbereich „Alphabetisierung“
2. Zielgruppenspezifische Aspekte und Verwendungsziele
3. Betriebliche und ökonomische Aspekte
4. Zwei Schlussbemerkungen.

1. Kernbereich „Alphabetisierung“

Im Zentrum aller Bemühungen muss es stehen, Analphabet/-innen zu ermutigen, in einen Lernprozess einzutreten und die davor errichteten Zugangsschwellen und Versagensängste zu überwinden. Den Betroffenen ist es dabei gleichgültig, an welcher Stelle der breiten Skala zwischen „Totalanalphabetismus“ und den vielen Stufen des „funktionalen Analphabetismus“ sie eingeordnet werden. Ihr subjektives Empfinden und ihre Erfahrungen im persönlichen Umfeld bilden die Ausgangsmotivation bei Beginn des Lernprozesses, dessen Ergebnisse ebenso persönlich erlebt werden. Deshalb sind sowohl eine sorgfältige Erstberatung als auch eine individuelle unterrichtsbegleitende Lernberatung unumgänglich. Dafür steht den Beratenden und Unterrichtenden ein Diagnoseinstrumentarium zur Verfügung. Ebenso können Teilfertigkeiten zureichend präzise definiert und Lernfortschritte beschrieben werden, auch in Bezug auf personengebundene Verwendungssituationen (privates, soziales, berufliches Leben).

Beratende/Unterrichtende können zur eigenen Orientierung durchaus international vereinbarte Kompetenzskalen, Grundqualifikationen oder Literalitätsstufen heranziehen, sofern sie sich bewusst bleiben, dass für die Literalität kein eindeutiger Mindeststandard gesetzt werden kann (vgl. z.B.: Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft - Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener (International Adult Literacy Survey: IALS), OECD und Statistics Canada (hrsg. 1995).

Selbstverständlich lassen sich bei höheren Teilnehmendenzahlen zur Unterstützung gemeinschaftlichen Lernens Lerngruppen mit jeweils vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen, nach zielgruppenspezifischen Aspekten oder Verwendungszielen (siehe unten!) bilden. Für die einzelnen Teilnehmenden soll ein solches Lerngruppen- oder Kurssystem aber Durchlässigkeit gewährleisten. Die Beratenden/Unterrichtenden können auf Wunsch der Teilnehmenden, in begründeten Fällen auch auf Verlangen Dritter gutachterliche Leistungsberichte in Form individueller Lernstandsanalysen erstellen, wenn dies in den kontinuierlichen Prozess begleitender Lernberatung integriert ist.

Dagegen verbietet es sich grundsätzlich, die Zuordnung zu bestimmten Lerngruppen durch standardisierte Einstufungstests mit Prüfungscharakter zu ermitteln, wie sie z.B. für das Fremdsprachenlernen üblich sind. Erst recht verbietet es sich, die Strukturierung der Lernprozesse in der Alphabetisierungsarbeit an formelle Zwischenprüfungen oder gar das Bestehen einer Abschlussprüfung zu koppeln.

2. Zielgruppenspezifische Aspekte und Verwendungsziele

2.1 Migrantinnen und Migranten

Das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache beginnt für viele Migrantinnen und Migranten mit ihrer Alphabetisierung; sei es, dass sie in ihrer Erstsprache literalisiert sind und sich das deutsche Schriftsprachsystem aneignen müssen, sei es, dass sie auch in ihrer Erstsprache nicht oder unzureichend, etwa durch verkürzten oder unterbrochenen Schulbesuch, literalisiert sind. Die Grenzen zwischen Alphabetisierung und Sprachenlernen sind fließend, was besondere Anforderungen an die Diagnostik und die Lernberatung, damit auch an die Kommunikation zwischen den Programmbereichen Alphabetisierung und Sprachenlernen sowie die Qualifikation der Kursleitenden stellt.

Migrantinnen und Migranten zu alphabetisieren heißt auch, ihnen die Brücke zum Leben in einer für sie neuen Kultur zu schlagen. Unter dem Aspekt des Genderansatzes von Bildung und Weiterbildung ist den Programmen für Mädchen und Frauen, selbst wenn sie hier aufgewachsen sind, eine zusätzliche Aufmerksamkeit zu widmen.

Solche Lernprozesse können zunächst weder festgeschriebenen inhaltlichen Standards noch feststehenden Zeitvorgaben unterworfen werden. Sobald die individuell erreichten Lernstände es zulassen, können Migrantinnen und Migranten in das gegliederte System des Sprachenlernens (Deutsch als Fremdsprache) integriert werden. Dann allerdings treffen sie auf Prüfungen verschiedener Niveaustufen, denen ein weiteres Prüfungsmodul auf keinen Fall hinzugefügt zu werden braucht:

- Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache (Weiterbildungs-Testsysteme GmbH - WBT, Frankfurt am Main)
- Sprachstandsanalyse (WBT) bzw. „Deutsch im Alltag (DiA)" (vhs-Landesverband Niedersachsen)
- Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (WBT)
- Zentrale Mittelstufenprüfung sowie Kleines und Großes Sprachdiplom Deutsch (Goethe-Institut).

Exkurs:

Wie sensibel die Frage nach einer „angemessenen" Sprachfertigkeit ist, zeigt sich aktuell an der Umsetzung des neuen **Staatsbürgerschaftsrechts.** Weil das Gesetz selbst sehr offen formuliert ist und zwischen Bund und Ländern bisher kein einheitliches Verfahren vereinbart werden konnte, ist die Kenntnis der deutschen Sprache nach Maßgabe der Verwaltungen der Länder, aber auch der mittleren und unteren Verwaltungsebenen nachzuweisen. Beispiele: Deutsch-Zertifikat (Baden-Württemberg), Vorlesen eines Zeitungsartikels und freie Wiedergabe der wichtigsten Inhalte (Hannover), das traditionelle Diktat, das freie Gespräch mit der/dem Sachbearbeiter/-in. Die prompt aufgeflammten (integrations-)politischen Diskussionen sind - sicherlich auch bei Weiterbildner/-innen - noch nicht entschieden. Die Erwachsenenbildung sollte als kompetenter Gesprächspartner auftreten, ggf. auch in die Offensive gehen, bevor Verwal-

tungsexpert/-innen endgültig und freihändig entschieden haben, wie Literalität zu definieren und durch welche Prüfungsmodelle sie nachzuweisen sei.

2.2 Geistig Behinderte

Für Bildungsprogramme mit geistig Behinderten gilt das unter Ziffer 1 Gesagte in besonderer Weise. Lerngrenzen sind anzuerkennen, Lernziele können nur individuell festgelegt werden.

Die Arbeit kann dazu beitragen, neues Wissen zu vermitteln, früher erworbene Kenntnisse zu relativieren oder einen Leistungsstand zu festigen. Sie muss aber auch intellektuelle Rückschritte akzeptieren. Neben übergreifenden Zielen (Stärkung des Selbstwertgefühls, Erwerb lebenspraktischer Kompetenzen) werden von einigen Teilnehmenden auch Wünsche formuliert, die auf selbständigeres Leben und Wohnen, auf spezifische Bedingungen des Arbeitsplatzes, auf anspruchsvollere Arbeit oder auf die Wahrnehmung eigener Rechte gerichtet sein können. Wenn dafür ein situativer Lernansatz für geeignet gehalten wird; wenn dafür das Motto „Lernen macht Spaß" empfohlen wird, dann muss auf aus Defizitkatalogen abgeleitete feste Lehrpläne und folglich auch auf Prüfungen verzichtet werden (vgl. u.a.: *Sabine Kreysler und Axel Schwacke, Lernen macht Spaß ..., ALFA-FORUM 39/1998, S. 22 f.)*

2.3 Verwendungsziele

Jenseits der Zielgruppenorientierung können Alphabetisierungskurse thematisch und methodisch nach Anschlusssituationen strukturiert werden (Verwendungsziele). Häufig werden genannt:

- den eigenen Kindern bei den Schulaufgaben helfen können
- den Führerschein erwerben wollen
- mit Behörden umgehen können
- am Arbeitsplatz lesen, schreiben, rechnen können
- die Angst vor dem Schreiben überwinden können
- sich auf Job-Suche begeben und sich bewerben können.

Einige Beispiele stammen aus dem SOKRATES-Projekt „BASIC“ (VHS-Bildungswerk NRW, VHS Bielefeld und europäische Partner, vgl. ALFA-FORUM 42/1999, S. 12 ff.). Dort findet sich außerdem ein Modul „Training: Schreiben im Krankenpflegeberuf“, das als exemplarisch für berufsvorbereitende, ausbildungs- oder berufsbegleitende Alphabetisierungsangebote gelten kann. Hierzu gehören auch Grund- oder Vorkurse, die dem Eintritt in einen Hauptschullehrgang vorgeschaltet sein können. Ähnlich wie beim Sprachenlernen gehen die offenen Lernformen der Alphabetisierung über in Programme zunehmend organisierten Lernens, die wohl besser, auch im Interesse internationaler Verständigung, mit dem Begriff „Grundbildung“ versehen werden sollten. Die Teilnehmenden selbst und außenstehende Dritte verbinden mit mehreren der beispielhaft genannten Anschlusssituationen den Nachweis präzise definierter Lernleistungen: Leistungsbewertung am Arbeitsplatz, Eignungsfeststellung durch die Arbeitsverwaltung, Eignungsbeurteilung in Bewerbungsverfahren, Qualifikation zur Aufnahme in weiterführende Kurse, Führerscheinerwerb. Offenkundig ist hier eine Verständigung auf für alle Beteiligte transparente und kommunizierbare Lernziele angezeigt. Lernerfolgskontrollen und Simulationen der „Ernstfallsituation“ werden integraler Teil der Lernprogramme sein. Die Ergebnisse werden nicht zu einem normierten „Zertifikat Grundbildung“ führen, könnten aber künftig Aufnahme in einen „persönlichen Kompetenzausweis“ nach den Vorstellungen der EU finden. (Weißbuch der Europäischen Kommission: Lehren und Lernen auf dem Wege zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel 1995, sowie weitere EU-Veröffentlichungen.)

3. Betriebliche und ökonomische Aspekte

Die Alphabetisierungsarbeit wird in Deutschland von engagierten Ehrenamtlichen, freien Initiativen und Vereinen, zum allergrößten Teil aber von öffentlich geförderten Einrichtungen getragen. Diese stehen unter dem ständig wachsenden Druck, ihre Aktivitäten als „Produkte“ begreifen, auf dem „Weiterbildungsmarkt“ platzieren und Programmentscheidungen nach Kategorien der Kosten- und Leistungsrechnung treffen zu müssen. Einige der Ausgangsfragen an die Alphabetisierung kommen daher aus den Einrichtungen selbst, vorzüglich von Leitungen und Finanzverantwortlichen. Die Alphabetisierung beansprucht außergewöhnliche Arbeitskonditionen, die allen Kostenüberlegungen Hohn zu sprechen scheinen:

- geringe Teilnehmendenzahl pro Lerngruppe
- wenn möglich: Doppeldozenturen
- offene Curricula und Verweildauer der Teilnehmenden
- geringfügige Gebühren oder Gebührenfreiheit aus sozialem Grunde
- in mittelgroßen und größeren Einrichtungen: professionelles, d.h. hauptberufliches Beratungs- und Lehrpersonal
- überdurchschnittliches Volumen von Informations- und Beratungsarbeit vor Beginn der Kursveranstaltungen sowie unterrichtsbegleitende Lernberatung
- überdurchschnittliche Volumen von Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Aufwand für Werbemittel
- hoher Fortbildungsbedarf des Personals.

Es wäre deshalb vermessen, Anfragen an Effektivität und Effizienz dieses Programmfeldes als illegitim einstufen und lediglich pauschal abwehren zu wollen. Es werden stattdessen einige Antworten versucht, die die innerbetriebliche Diskussion strukturieren können.

3.1 Kommunale Produkt- und Leitbilddiskussion

Es wäre ein fatales Missverständnis, die Produktdiskussion im Rahmen neuer Steuerungsmodelle für kommunale Dienstleistungen so zu interpretieren, als müssten sich sämtliche Weiterbildungsprodukte „rechnen". Die vhs-Statistik wurde erstmals für das Arbeitsjahr 1998 mit dem Produktkatalog der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) abgestimmt. Der neu geschaffene Programmbereich „Grundbildung - Schulabschlüsse" umfasst ein Produktpaket, das ausdrücklich nicht finanziell selbsttragend und „marktfähig" ist und ohne öffentliche Bezuschussung nicht lebensfähig wäre. Dieser Tatbestand muss deshalb in die im Rahmen der Organisations- und Qualitätsentwicklung zu entwerfenden Leitbilder der Einrichtungen einfließen. Volumen und Struktur, Kosten- und Leistungsprofil, damit auch Anteil und Höhe öffentlicher Zuschüsse für diesen Programmbereich sind Gegenstand politischer Verhandlung und Beschlussfassung. Die Verweigerung von Zuschüssen bedarf folglich der politischen Begründung. Der heute allseits gern angezogene Sachzwang angeblich „leerer Kassen" ist dafür nicht zureichend.

3.2 Strukturierung des Angebotes Alphabetisierung/Grundbildung

Das Angebotsspektrum „Alphabetisierung/Grundbildung" sollte die herkömmlichen Stoffgebietsgrenzen überwindend zusammenfügen:

- Lesen, Schreiben und Rechnen für alle (Alphabetisierung)
- Integration von Migrantinnen und Migranten (Teile von DaF)
- Behindertenarbeit
- Vorkurse für den Zweiten Bildungsweg
- ausbildungs- und berufsvorbereitende Grundbildung
- Vermittlung von Fertigkeiten, die auf Grund persönlicher Lebenserfahrung (privat, sozial, beruflich) nachgefragt werden (dazu auch: (neue) Rechtschreibung, Schreiben im Berufsfeld). Engleich + PC

Eine solche Betrachtung erleichtert die innerbetriebliche Planungsdiskussion (Kosten- und Ertragsrechnung) und ermöglicht eine selbstbewusste Außendarstellung (Zuschussgeber, Imagewerbung). Andererseits darf die Stoffgebietsentgrenzung (noch) nicht so weit getrieben werden, dass das für die PR- und Pressearbeit entwickelte „Label" der „Alphabetisierung" verschwimmt.

Zum Programmprofil gehören aus heutiger Sicht auch Qualifikationsangebote für Multiplikator/-innen aus allen Bildungsbereichen: Lehrer/-innen, Ausbilder/-innen, Betreuer/-innen, Berater/-innen. Sie alle gemeinsam sollten dafür eintreten, dass die Grundbildung von der Vorschule bis zum Erwachsenenlernen aus der Tabu-Zone herausgeführt und ins Zentrum bildungspolitischer Überlegungen gestellt wird. Dazu können vor Ort Kooperationsforen im Sinne „runder Tische" beitragen, deren Federführung bei den Erwachsenenbildungseinrichtungen (Volkshochschulen) liegen kann.

3.3 Verweildauer

Die Frage nach der Verweildauer von Teilnehmenden richtet sich in erster Linie an solche Lerngruppen,

- für die kein einheitliches, gestuftes Curriculum entworfen werden kann,
- bei denen die Grenzen zwischen „Lernkurs“ und „Betreuungsgruppe“ aus Sicht des Außenbetrachters fließend zu sein scheinen,
- denen in der Regel stark ermäßigte Gebühren/Entgelte oder sogar Gebührenfreiheit eingeräumt werden,
- die sich ökonomisch auf keinen Fall selbst tragen können.

Ist dieser Frage nicht auszuweichen, sollte aus Gründen der Gleichbehandlung und Fairness zumindest bedacht werden:

- Für den Erstlese- und Schreibunterricht werden drei bis vier Jahre veranschlagt. Dies spiegelgetreu auf Erwachsene zu übertragen mag zwar problematisch sein; ein Anhalt ist es allemal.
  Stundenzahl
- Für das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache setzen z.B. die Volkshochschulen neun bis zwölf Monate im Intensivunterricht an (vgl. DaF-Kurse für Aussiedler/-innen). Im Teilzeitunterricht, z.B. zur Vorbereitung auf ein Sprachen-Zertifikat kann sich die Lernzeit leicht auf zwei bis drei Jahre ausdehnen, wobei die Teilnehmenden bereits in ihrer Muttersprache literalisiert sind.
- Solange Teilnehmende in anderen Programmfeldern durch ihre Gebühr/ihr Entgelt einen beachtlichen Deckungsbeitrag leisten, sind sie den Einrichtungen als „Dauerkunden“ hoch willkommen. Niemand käme auf die Idee, ihnen eine Höchstverweildauer zuzumuten.

Dessen ungeachtet enthält das weiter oben skizzierte Gesamttableau zur Grundbildung aber auch Programmelemente, die zeitlich zu begrenzen sind und/oder für die durchaus angemessene Gebühren/Entgelte erhoben werden können. Nicht alle, die der Grundbildung bedürfen, sind gleichzeitig mittellos.

3.4 Zwischen „Marktorientierung“ und „Gemeinwohl“

Aus allem ergibt sich, dass es für die Alphabetisierung/Grundbildung keine einlinigen Begründungen und Strategien der Umsetzung geben kann. Rein „marktförmig“ ist der Bereich nicht zu gestalten. Eine „Gemeinwohlorientierung“ im Sinne 100-prozentiger Subventionierung aus öffentlichen Mitteln ist illusorisch. Dazwischen liegt die Lösung, die nach innen in die Erwach-

senenbildungsbetriebe hinein und nach außen vertreten werden muss. Dies erfordert nach innen ein Mindestmaß an Teamfähigkeit bis hin zu Leitungs- und Finanzentscheidungen, verträgt dann aber auch keine Abkapselung der Alphabetisierer/-innen. Das erfordert nach außen die Gewinnung möglichst vieler „Verbündeter" unter den Kooperationspartnern und in der Kommunalpolitik.

Schließlich: Z.B. die niedersächsische Erfahrung hat gezeigt, dass es ohne „Staat" in Form einer landesgesetzlichen Regelförderung nicht geht. In rund fünfzehnjähriger zäher Bemühung über mehrere gesetzliche Novellierungen hinweg ist es in diesem Land gelungen, neben wenigen anderen auch für den Programmkomplex „Zweiter Bildungsweg, Alphabetisierung sowie (ab 2002) Deutsch als Fremdsprache" den Status der Gemeinwohlorientierung und damit einen Anspruch auf Finanzhilfe des Landes durchzusetzen. Vereinzelte „Fördertöpfe" oder „Projektmittel" führen dagegen bei aller Wertschätzung eher dazu, der Alphabetisierung/Grundbildung den Anschein des „Außergewöhnlichen" oder gar „Exotischen", gerade einmal Geduldeten zu geben.

4. Zwei Schlussbemerkungen

4.1 Heraus aus dem Tabu!

Wird der künftigen Arbeit das beschriebene erweiterte Verständnis von Alphabetisierung/Grundbildung unterlegt, befreien wir sie aus dem immer noch wirksamen schablonenhaften Schubladendenken (Trennung von „Allgemeinbildung", „Berufsbildung", „Sprachenlernen", „Zielgruppenarbeit" mit randständigen Gruppen), entlassen wir sie aus der bildungspolitischen Tabu-Zone und geben wir ihr den gebührenden Platz in der allseits beschworenen neuen „Wissensgesellschaft". Wir haben die Chance, endlich aus dem Dilemma herauszukommen, einerseits drei oder vier Millionen potenzielle funktionale Analphabet/-innen in Deutschland zu vermuten, andererseits aber nur einige zehntausend Teilnehmende in den Kursen nachweisen zu können. Die Bildungspolitik Deutschlands darf sich künftig aus dem enormen Bedarf einer „Grundbildung für alle" nicht mehr herauslügen, indem dieser in viele Teilsegmente zerhäkselt und weginterpretiert wird. Vielmehr sollte Deutschland endlich die internationalen Standards vergleichbarer Industrieländer akzeptieren und die Grundbildung für alle als eine zentrale Aufgabe verstehen und gestalten. Dies beginnt bei den Anbieter/-innen vor Ort, die sich ihr Engagement und ihre Programme nicht kleinreden lassen dürfen.

4.2 Ein ermutigendes Statement

Auf den Punkt gebracht hat es der stellvertretende Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Harald M. Bock, in einem Statement für die letzte Alpha-Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 3. Dezember 1999:

„Kein Geld??? Die wohl lächerlichste aller teueren Reformen der Nachkriegszeit, die Gebirge in allen Ländern unserer Republik, in Österreich und auch der Schweiz kreißen ließ, die sog. Rechtschreibreform, die ein kümmerliches Mäuslein gebar, das Günter Grass wohl zu Recht grässlich fand, hat viel mehr Geld gekostet, als alle aufgelegten sowie virtuellen und nur geplanten Alphabetisierungsprogramme bis weit ins nächste Jahrtausend kosten würden. Ich meine also, Geld wäre da, wenn dafür Geld da war.
Außerdem, ein Markt für zusätzlich 3-4 Millionen Leser. Das wär' doch was für Springer & Konsorten. Leute, die lesen können, die geben auch Geld aus für Gedrucktes. Damit sind wir wieder beim Markt. Eine Vokabel, bei der erst einige anfangen hinzuhören, zu denken und zu handeln."

Hochschule der Künste
Fakultät Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
- Dr. Gertrud Kamper -

BERLIN

Postanschrift: Hochschule der Künste - Postfach 12 05 44 - 10595 Berlin

10. Februar 2000

Einige Gedanken zum 1. Entwurf „Zertifikate für die Alphabetisierung?"

Ad 1. Kernbereich „Alphabetisierung"

1.1. zur Bezeichnung

Grübel, grübel –der Begriff „Analphabetismus" war oder ist vielleicht auch noch ein aufrüttelnder „Kampf-Begriff" für die bildungspolitische und die Lobby-Arbeit. Insofern sollten wir nicht leichtfertig auf ihn verzichten. Andererseits gebe ich zu überlegen, daß die Bedeutung des Worts „Alphabetisierung" – zumindest im spontanen Verständnis – etwas zu kurz greift. Auch wenn man nicht an spezielle Verwendungszwecke (Anschlußsituationen) denkt, braucht es mehr als lesen und schreiben, um lesen und schreiben (im täglichen Leben wie fürs Weiterlernen) verwenden zu können. Das ist vermutlich unter uns nicht strittig.
Frage ist, was sinnvoller ist: den Begriff/die Bezeichnung Alphabetisierung immer mit den von uns gemeinten Bedeutungen sprachlich zu ergänzen, wahrscheinlich eher umständlich und immer wieder notwendig – oder das Verständnis von Elementarbildung über die Zusammenstellung von diversen „Fächern" (Rechnen, Führerschein, Kochen etc.) auf unterstem Leistungsniveau hinaus zu verändern – oder einen anderen Begriff, z.B. Erwachsenen-Grundbildung, zu benützen.
Ich persönlich habe bisher immer für Erwachsenen-Grundbildung (auch in Anlehnung an Adult Basic Education) gesprochen, könnte mich aber auch mit einer Erweiterung des Begriffs der Elementarbildung anfreunden – Erweiterung bezüglich grundlegender Fähigkeiten, die sich nicht an Fächern oder speziellen Verwendungssituationen festmachen lassen (z.B. gegenseitig zuhören, räumliche Orientierung, zeitliche Orientierung, selbst Ziele setzen und überprüfen etc.).
Vielleicht, sozusagen aus taktischen wie historischen Gründen eine Kombination „Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener".

1.2. Beratung und Lernstandsdiagnose – bzw. individuelle Erst- oder Eingangsberatung und unterrichtsbegleitende Lernberatung.

Hinter den erreichten Stand, daß Lernen – noch dazu nach den normalerweise erlebten Lernbiographien mit ihren Schwierigkeiten – kein rein kognitiver oder intellektueller Vorgang ist, sollte auf keinen Fall zurückgegangen werden. Bei persönlichkeits-orientierten, psychologischen Beratungskonzepten sollte allerdings immer ein Problembewußtsein für die leicht unscharfen Grenzen zur Psychotherapie vorhanden sein – und die damit verbundenen Risiken.

Die Feststellung der bereits vorhandenen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten im Lesen/Schreiben/Rechnen ist ja gängige Praxis. Möglicherweise könnte man für das Erstellen solcher ersten speziellen Profile ein Set mit brauchbaren, empfehlenswerten Vorghensweisen zusammenstellen und Orientierungsrichtlinien solcher „Diagnosen" in einem Grundsatzpapier der hier angestrebten Art festhalten.

Es gibt noch andere Arten, im Zusammenhang mit dem Überwinden schwieriger Lernerfahrungen Diagnosen zu stellen. Zum Beispiel habe ich einmal in Bad Boll von dem ursprünglich israelischen Lernprogramm „Lernstrategien/Denktraining" (Instrumental Enrichment) gesprochen. Dazu gehört auch ein „Instrument zur Einschätzung von Lernpotential" (Learning Potential Assessment Device). Dabei kommt immer raus, daß die/der Betreffende über ein Potential zum Lernen verfügt – der interessante Punkt ist, daß es sehr genaue Angaben macht, in welchen Teilbereichen und auf welchen Leistungsebenen besonderer Bedarf besteht. Diese Sachen sind etwas anspruchsvoll und nicht einfach zu lernen – aber das gilt für das Beratunskonzept nach Fuchs-Brüninghoff u.a. ja auch.

1.3. Lernziele und Evaluieren von Fortschritten

Aus der Feststellung des Ist-Standes und der Eruierung der Lernwünsche der TeilnehmerInnen folgen die Entscheidungen, was denn nun an Lernprozessen angegangen werden soll und in welche konkrete Richtung das führen soll. Traditionell übernehmen die Beratenden bzw. die Lehrenden diese Aufgabe. Ich kenne die Stoßseufzer von KollegInnen, daß die Lernenden selbst sowohl in der Einschätzung ihrer Fähigkeiten als auch in der Formulierung ihrer Wunschziele nicht realistisch seien – zu hoch, zu niedrig, auf jeden Fall damit Enttäuschungen vorprogrammierend.

Ich gebe zu bedenken, daß nicht nur die Unterrichtsmethoden sondern auch sowohl das Setzen der Ziele wie das Überprüfen von Fortschritten dem allgemeinen Ansatz – in unserem Fall der (Teilnehmer-)Orientierung an erwachsenen, selbst verantwortlichen Menschen,

entsprechen sollte. Jede Art von Tests oder Prüfungen strukturiert letzten Endes den auf sie hin führenden Lehr-Lernprozess und die in ihm verwendeten Methoden, Binsenweisheit. Wenn man also bestimmte Vorstellungen oder Ansprüche an das Unterrichten hat, müssen die Verfahren des Überprüfens diesen entsprechen.
Erfahrung hat gezeigt, daß viele Menschen mit schwierigen Lernbiographien (keineswegs beschränkt auf Analphabeten) genau damit – dem Setzen von Zielen und dem Überprüfen und Anerkennen ihrer eigenen Fortschritte – größte Probleme haben. Dies ist aber eine Fähigkeit, die sowohl für selbst verantwortetes und selbst gesteuertes Lernen als auch im Alltagsleben überhaupt von größter Bedeutung ist.
Es gibt einen Ansatz aus der englischen Adult Basic Education, diese Forderung methodisch umzusetzen – den Progress-Profile. Die Idee und Beispiele daraus sind einmal vor langer Zeit im Alfa-Rundbrief als „Fortschritts-Profil" vorgestellt worden. Ich weiß hier in Berlin von einem Beispiel, wie das für die Bedürfnisse einer berufsvorbereitenden und rehabilitierenden Maßnahme modifiziert und eingesetzt wurde. Diese Selbst-Evaluierung auf der Basis selbst formulierter Ziele und – besonders wichtig – Teilziele fordert und fördert sowohl die Persönlichkeit als auch die kognitiven Fähigkeiten. Das Instrument selbst enthält auch Teile, wo die/der Lehrende Einschätzungen/Beurteilungen abgibt. Was meines Erachtens doch noch etwas anderes ist, als die erwähnten gutachterlichen Lernstandsanalysen.
Die Entwicklerinnen dieser Methode, dieses Ansatzes versprechen, damit ließe sich in einer weiteren Stufe der Verarbeitung die Qualität der Arbeit einer Einrichtung beurteilen – gemessen daran, wie weit in einem gegebenen Zeitraum die in ihr lernenden Erwachsenen von welchem Ausgangspunkt aus ihre jeweiligen Ziele erreichen.
Wie weit sich darauf auch Bestätigungen/Zertifikate aufbauen lassen, die mehr besagen, als daß der/die Betreffende so und so viele Semester zu so und so vielen Stunden in einem institutionalisierten Lernprozeß befunden und dort Fortschritte gemacht hat, ist noch mal ein anderes Thema. Vielleicht läßt sich hier die Diskussion über „transparente und kommunizierbare Lernziele" sinnvoll anschließen.
Erste Frage müßte wahrscheinlich sein: Was sollen die diskutierten Zertifikate, falls sie den Lernenden, also den „Absolventen" von Alpha- oder Grundbildungskursen ausgestellt werden, eigentlich belegen/bestätigen? Und wem gegenüber?

1.4. Wann können Lernende als „alphabetisiert" gelten?

Möglicherweise taucht hier – zusammen mit allen anderen Schwierigkeiten, einen bestimmten Stand von Kenntnissen und Fähigkeiten festzuschreiben – wieder das Problem mit der Bezeichnung „Alphabetisierung" etc. auf.

Es gibt eine Menge Kritik am IALS, vor allem auch an der Willkürlichkeit der Grenzziehung zwischen den verschiedenen Leistungsniveaus und ähnlichen Fragen. Aber vielleicht sollte man prüfen, ob sich nicht aus der Grundidee eines in sich strukturierten Begriffs von Literalität (vergleichbar der Einteilung in prosa-document-numeral) mit einem gegliederten Kontinuum von Schwierigkeitsgraden eine brauchbare Anregung holen läßt. Jemand wäre dann nicht alphabetisiert oder nicht-alphabetisiert, sondern hätte vielleicht ein Profil, das aussagte, sie oder er könne in diesen und jenen Dimensionen der Literalität diese und jene Schwierigkeitsgrade zu so und so viel Prozent bewältigen. Ich könnte mir von hier auch eine Verbindung zu dem im Enwurf erwähnten „persönlichen Kompetenzausweis" vorstellen. Übrigens, ich meine, in einem Papier, mit dem für die Zukunft, die Entwicklung von Alphabetisierung beigetragen wird, kann der Begriff Alphabetisierung/Grundbildung nicht mehr ohne die Komponente auskommen, daß schon das heutige Leben, auf jeden Fall aber das (knap) bevorstehende Leben nicht mehr ohne Computerbenutzung (vom Umgang mit dem Bankautomten bis zum Internet etc.) auskommt. Literacy als ausschließlich auf Printmedien gerichtetes Bündel von Kenntnissen und Fähigkeiten gibt es nicht mehr / wird es bald nicht mehr geben: Cybercy ist angesagt. Was nicht weniger Lese-Schreib-Fertigkeiten braucht – aber veränderte und noch ein paar neue. Und eine Reihe anderer, auch kognitiver Fähigkeiten.

Ad 3. Betriebliche und ökonomische Aspekte

Über die Versuche, innerbetriebliche Diskussionen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu strukturieren hinaus, könnte mehr pädagogische Aufmerksamkeit für die Kosten einer Alphabetisierung/Grundbildung nach dem Pflichtschulalter zu einer anderen Diskussion etwas beitragen: Nämlich dazu, daß an der Erstalphabetisierung und den Hilfen und Förderungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten kräftig eingespart wird. Das verursacht eben nicht nur Leid verschiedenster Art für die Betroffenen, sondern erhöht auch – wenn auch zwanzig Jahre oder mehr später – die Kosten, und zwar nicht nur für die existentielle Unterstützung wegen fehlender Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch pro lernendem Menschen.

Vergrößerung von Klassen, Ausfall von Unterricht, Wegstreichen von Stütz- und Förderunterricht – also, was sich mit etwas Geld verhindern ließe, sind nicht die einzigen Gründe für miserable Lernerfolge. Das wissen gerade die Leute aus der Alphabetisierung Erwachsener zur Genüge. Aber etwas bessere Unterrichtsbedingungen, etwas mehr Unterstützung sind eine wichtige Voraussetzung, daß gezieltere und bessere Lehrerbildung und –weiterbildung überhaupt greifen kann. Selbstverständlich dürfen wir nicht die Erwartung

in die Welt setzen, dann gäbe es überhaupt keine AnalphabetInnen mehr. Aber ich denke doch, daß sich dann weniger Menschen mit diesen speziellen und höchst schwierigen Problemen herumschlagen müßten.
Ich bin mir bewußt, daß das kein originärer Beitrag zur Frage möglicher Zertifizierung ist – aber ein Aspekt der ökonomischen Diskussion wie der Diskussion um Prävention sollte es immer sein. Der Bedarf für eine „Grundbildung für Alle" wird in der avisierten „Wissensgesellschaft" groß genug sein – auch ohne daß die Situation in den Grundschulen mit jedem Jahrgang, der die Pflichtschulen verläßt, neue AnalphabetInnen „produziert".

Ad 3.3. Verweildauer

Als Ergänzung zum ersten Punkt: Die drei bis vier Jahre für den Erstlese- und –schreibunterricht entsprächen nicht unbedingt unseren Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskursen. Auf der einen Seite ist da viel Stoff/Inhalt, der für Erwachsene nicht in diesen Kursen, sondern vielleicht in den Kursen für den nachträglichen Hauptschulabschluß angeboten wird. Andererseits wird nicht nur in den „Deutschstunden" bzw. Lese- und Schreibstunden gelesen und geschrieben, sondern in den meisten anderen Fächern auch. Man sehe sich nur einmal die Klagen der Eltern von Legasthenikern an, wie die Lese- und Schreibprobleme der SchülerInnen deren Ergebnisse in den anderen Fächern beeinflussen. Für unsere Frage aber bedeutet das, daß diese drei bis vier Jahre zwar kaum insgesamt als Erstschreib- bzw. leseunterricht gelten können, dafür aber von der ersten Klasse an als Intensivunterricht – fünf Tage die Woche mindestens vier Stunden täglich.

Kursleiter-Zertifikate

Die mögliche Zertifizierung der Alphabetisierungsergebnisse für KursteilnehmerInnen hatte ich gar nicht im Sinn, als ich die Ausschreibung des entsprechenden Workshops gelesen hatte. Mein wesentliches Interesse richtet sich auf die Qualifizierung der für KursleiterInnen in der Erwachsenenalphabetisierung bzw. –grundbildung, die einzelnen Teile möglicherweise in Form eines Zertifikats bestätigbar. Ich würde sehr dafür plädieren, daß eine Diskussion des Themas „Zertifikate für die Alphabetisierung" neben den Fragen nach Struktur, Inhalten, Zertifikaten etc. im Rahmen des Lehrangebots für KursteilnehmerInnen das Gleiche auch für die Ausbildung bzw. Weiter- oder Fortbildung der Lehrenden behandelt – und zwar gleichberechtigt. Läßt sich über den Sinn und die Notwendigkeit dieses Teils der Zertifikats-Diskussion irgendeine Art von Einvernehmen herstellen?