

**„Handlungs- und Bildungskompetenzen
funktionaler Analphabeten“ (HABIL)**

www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/projekte/analphabeten

Projekt-Verbund „Chancen Erarbeiten“

www.chancen-erarbeiten.de

**Screening internationaler Best Practice-Modelle
der Alphabetisierungsarbeit und -forschung
(Projekt-Modul 2.1)**

Bielefeld, 2009

Stephan Drucks M.A.

Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer

Prof. Dr. Ullrich Bauer

Gefördert durch das



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Executive Summary

Das Screening präsentiert Projekte der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in ganz verschiedenen Größenordnungen, teils in staatlicher Trägerschaft, teils unter der Leitung von Verbänden, langfristig angelegt oder auch punktuell als Teil von Forschungsprojekten. Mit der Auswertung des Screenings sollte zweierlei erreicht werden: einerseits war ein Verfahren zur Bewertung von Projekten zu entwickeln, während andererseits aus der Gesamtschau der begutachteten Unternehmungen neue Erkenntnisse extrahiert werden sollten. Es waren also sowohl ein gut begründetes Rating, als auch ein Lerneffekt zu erzielen. Um beides miteinander zu vereinbaren, wurde eine Systematik von Kriterien im Wesentlichen auf Literaturgrundlage vorkonstruiert, um dann im Verlauf der Erhebung einzelne Dimensionen der good practice-Faktoren dem Material entsprechend zu konkretisieren bzw. zugunsten der Befundintegration zu abstrahieren. So erlangte jedes Kriterium Gültigkeit für alle erfassten Weltregionen. Dabei wurde eine klare Zurechenbarkeit der (Nicht-)Erfüllung jeder Variable eingehalten, so dass die Voraussetzungen gegeben waren zur quantitativen Heterogenitätsanalyse, die durch eine qualitative beschreibende Analyse ergänzt wurde. So konnte entlang verschiedener Kombinationen von Kriterien jeweils eine, auch als Ranking darstellbare, Auswahl besonders interessanter Projekte getroffen werden, welche wiederum zum Ausgangspunkt der Darstellung integrierter Befunde wurde. Oder kurz: Ausgehend von „Best-Practice-Modellen“ wurde umrissen, was sich insgesamt als gelingende Arbeit mit bildungsbenachteiligten Menschen erwiesen hat.

Was macht das „Gelingen“ aus? Als ein allen Bemühungen in Forschung und praktischer Arbeit wesentlicher Zielhorizont kristallisierte sich bei der Durchsicht des Materials zunehmend der Anspruch *Sozialintegrativer Alphabetisierungsarbeit* heraus. Gerade vor dem Hintergrund des sogenannten „Präventionsdilemmas“ ist von Interesse, dass eine große Zahl von Projekten sich insbesondere um die Einbindung abgehängter Regionen und besonders stark von Marginalisierung betroffener Gruppen in kompensatorische Maßnahmen bemüht. Kompensation setzt also keineswegs zuerst und vor allem am Individuum an, sondern an Strukturen sozialer und bildungskultureller Ungleichheit.

Die zentralen Kriterien des Screenings zielen auf Ergebnissicherung durch Evaluation und inhaltlich auf Prämissen, Problemdefinitionen und Zugänge der Projekte. Wir konnten sehen, dass die methodischen genauso wie die Empowermentkonzepte ein streng individualistisches Bild des (lebenslangen) Lernens gar nicht zulassen. Genauso wie von dörflichen Strukturen in weniger entwickelten Ländern, so sind die Lernbiographien in urbanen Verhältnissen getragen von

Nahraumstrukturen, verwandtschaftlichen und Peer-Netzwerken – selbstredend ergänzt durch institutionelles Lernen, das eigene Ungleichheitseffekte hervorbringt. Entsprechend würde eine ausschließliche Konzentration auf Individuen mit individuellen sprachlichen Defiziten von Beginn an den Zielgruppen vorbeigehen. Das Screening verweist auf verschiedene strukturelle Hemmnisse und Ausschlussmechanismen, die in eine mehrfache Benachteiligung ganzer Bevölkerungsgruppen münden und auf verschiedene Weise ‚vererbt‘ werden. Die einseitige Feststellung der Notwendigkeit individueller Anpassung an steigende gesellschaftliche Anforderungen stellte mithin eine ganz unvollständige Zielgruppen-, Problem- und Gesellschaftsbeschreibung dar, die die zugkräftigsten Hebel kompensatorischer Arbeit außer Acht ließe.

Grundbildungskonzepte sollten Zusammenhänge von Schule, Gemeinschaft, gesellschaftlicher Produktionsweise und Demokratie herstellen. Zudem, das zeigen die hier zugezogenen Forschungsarbeiten, sind Genese, Interessengebundenheit und Kosten von Bildungsanforderungen zu beleuchten, um die Ursachen von Lernschwierigkeiten wirklich zu ergründen. So ist etwa ergänzend zu den PISA-Erhebungen zu sagen, dass die Kosten einer allgemein zunehmenden Leistungsorientierung auf dem Boden veränderter Lebenswelten von Jugendlichen – insbesondere Schulstress/-angst – regional und sozial ungleich verteilt sind, ein Problem, dem durch formale Standardisierung von Anforderungen nicht bei zu kommen sein dürfte. Es besteht offenbar Bedarf an Zielgruppenforschung, die sich an Kompetenzen, nicht an Defiziten orientiert.

Der vorliegende Bericht bietet ein Bild davon, was der Erreichung von Lernzielen und der Schaffung bildungsfördernder Strukturen und der Einlösung des Anspruchs integrativer Alphabetisierungsarbeit entgegenkommt. Zu nennen sind:

- Finanzierungssicherheit und politische Verbindlichkeit,
- eine konsequente Orientierung an Zielgruppen, angefangen vom Bemühen um profunde Kenntnis jener Gruppen, über negative Schulerfahrungen kontrastierende Motivations- und Lernkonzepte, bis hin zur Einbeziehung von Communities in Multiplikatorenkonzepte, in Entscheidungsabläufe und in das Lernen selbst,
- der möglichst früh beginnende und möglichst lange dauernde Einsatz von Mutter-/Erstsprachen als Unterrichtsgegenstand und -medium,
- die Stärkung der Zielgruppen-/LernerInnenperspektive: Funktionale AnalphabetInnen sind nicht nur als anzusprechende Zielgruppe, sondern als Protagonisten ihres Lernens und ihres Lebens sowie als maßgebliche gesellschaftliche Akteure zu sehen

Handreichung für die Lesenden

Der vorliegende Bericht über das *Screening internationaler Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepte* versucht größtmögliche Transparenz des analytischen Vorgehens zu erreichen. Dies erfordert eine recht ausführliche Begründung und systematische Darstellung der Gütekriterien. Um im Sinne der Erkenntnisinteressen von ‚HABIL‘ gültige Kriterien für „good practice“ zu generieren, haben wir Variablen gelingender Bildungsarbeit, wie sie von verschiedenen Organisationen für verschiedene Weltregionen und Praxisfelder genannt werden, neu integriert und interpretiert. Dieses Vorgehen wird, im Anschluss an eine Übersicht über die Methodik des Screenings (Abschnitt 1) umfassend dargelegt (2). Wer diese Ausführungen überspringen und sich unmittelbar greifbaren Ergebnissen zuwenden möchte, steigt in Abschnitt 4 ein. Ab hier wird das eingesehene Material beschrieben. Ergebnisse werden zunächst getrennt nach Entwicklungs-/Schwellenländern (4) und entwickelten Ländern (5), schließlich nach übergreifend zentralen Gesichtspunkten (6) vorgestellt. Die Abschnitte 3 bis 5 präsentieren „Best Practice-Modelle“. Abschließend steht die Adaption integrierter Befunde für die Zukunft von Alphabetisierungsarbeit, Bildungsforschung und Bildungspolitik in Deutschland zur Debatte (7).

Abstract

Der vorliegende Bericht umfasst die Beschreibung und Auswertung eines Screenings nationaler und internationaler, laufender und abgeschlossener Alphabetisierungsprojekte verschiedener Trägerschaft und Größenordnung sowie von Forschungsarbeiten aus dem Bereich Spracherwerb und -förderung. Das Screening wurde an der Universität Bielefeld durchgeführt. Es gehört zum Projekt *Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten* (HABIL), das im Kontext des Projektverbundes „Chancen Erarbeiten“¹ verortet ist. Hauptanliegen des Screenings ist die Suche nach Kernbestandteilen „Guter Praxis“ der Alphabetisierungsarbeit. In die Recherche wurden neben Industrie- und Schwellenländern auch Entwicklungsländer einbezogen. Die in UNESCO-Berichten bereits vorliegende Bündelung von Erfahrungen bereichert und erleichtert die Begründung eigener Kriterien für ‚Rankings‘ sowie vergleichende qualitative Auswertungen. Gerade dieser Blick aus ungewohnten Perspektiven verdeutlicht die Bedeutung sozialer Netzwerke, politischer Verbindlichkeit sowie eines differenzierten methodischen Zielgruppenbezugs für individuelle und kollektive Lernerfolge. Forschungstätigkeiten in OECD-Staaten bestätigen

¹ Für weitere Informationen s. die Homepage des Verbundprojekts www.chancen-erarbeiten.de.

diese Befunde und machen sie anschlussfähig für die Konzeptionalisierung kompensatorischer Bildungsarbeit in Industriestaaten. Hauptergebnis ist, dass sich für Deutschland ein Bedarf an Progression in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Diversity Mainstreaming, Abbau struktureller Selektions- und Exklusionsmechanismen in der Politik und im institutionellen Bildungswesen sowie der Integration der Alphabetisierung Erwachsener in Gesamtbildungsstrategien feststellen lässt.

Abstract

The report in hand contains the description and evaluation of worldwide current and completed literacy projects of different sponsorship and order of magnitude, as well as of research works in the field of language acquisition and education competences of unprivileged sections of population. The Screening was carried out at the *Universität Bielefeld* (University of Bielefeld) as a module of the Agency and educational strategies of functional illiterates (*Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten* or HABIL), in the context of the project compound "Chancen Erarbeiten" (Acquire Chances). The main concern of the report is the search for core components of "Good Practice" of literacy work in industrialized countries. At the same time, besides industrialized and newly industrializing countries, also developing countries are considered. The benefit is obvious: the bundle of experiences of UNESCO-reports in hand enriches and eases the explanation/justification of own criterions for "Rankings" as well as comparative, qualitative evaluations. Particularly the point of view of different, unusual angles illustrates the importance of social relationships, political obligation as well as differentiated, methodical references of target groups for individual and collective learning results. Research activities in the OECD-countries confirm these findings and make them capable of affiliation for the conceptualization of compensatory educational work in industrialized countries. For Germany we can observe a need for progression in the following fields: Multilingualism and Diversity Mainstreaming, reduction of structural selection and exclusion mechanisms in politics and in the institutional education, integration of literacy of adults in the general educational strategies.

Abstraite

Le rapport présent contient la description et l'évaluation d'un *Screening* des projets d'alphabétisations courants ou finis du monde mené par différentes autorités responsables et d'ordre de grandeur, aussi bien que par des travaux de recherches dans la domaine de l'acquisition de langue et des compétences de l'éducation de la catégorie de la population défavorisée. Le *Screening* a été exécuté à l'Université de Bielefeld (*Bielefeld Universität*) en tant que module du projet Compétences de l'action et de l'éducation des analphabètes fonctionnel "*HABIL*" (*Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten*) dans le contexte de l'association du projet "Élaborer des Chances" («Chancen Erarbeiten»). Le but principal de ce rapport est la recherche des éléments principaux du "Bon Pratique" du travail de l'alphabétisation dans les pays industriels. Non seulement les pays industriels et les nouveaux pays industrialisés y seront intégrés, mais aussi les pays en voie de développement. Le gain est évident: Les expériences bottelées dans les rapports d'UNESCO enrichissent et facilitent la justification des critères personnels pour des "*Rankings*", ainsi que des évaluations comparatives et qualitatives. Et particulièrement le point de vue des perspectives inhabituelles explicitent l'importance des relations sociales, l'obligation politique ainsi qu'une référence cerné à une cible nuancée et méthodique pour des succès éducatifs individuels et collectifs. Des activités de recherches dans les pays d'OCDE (OECD) affirment ces résultats et les font plus facile à s'y joindre pour les conceptions des travaux d'éducation compensatoire dans les pays industriels. Pour Allemagne on peut constater un besoin de progression dans les domaines du multilinguisme et du *Mainstreaming Diversé*, la réduction des mécanismes de la sélection et de l'exclusion structurelle dans la politique et dans l'éducation institutionnelle ainsi que l'intégration de l'alphabétisation des adultes dans les stratégies totales de l'éducation.

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary.....	2
Handreichung für die Lesenden.....	4
Abstract/ Abstract/ Abstrakte.....	4
Inhaltsverzeichnis.....	7
Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis.....	8
Abkürzungsverzeichnis.....	9
1. Aufgaben des Screening im Rahmen der Bielefelder Grundlagenforschung	10
1.1 Hintergrund und Ziele	10
1.2 Das Screening im Bielefelder HABIL-Projekt und im Projektverbund Chancen Erarbeiten.....	12
1.3 Zur Methodik der Recherche.....	14
1.4 Suchstrategien.....	16
2 . Methodik des Screenings	17
2.1 Allgemeines Vorgehen	17
2.2 Methodik der Literatur- und Meta-Analyse.....	19
2.3 Der Blick auf Entwicklungs- und Schwellenländer	24
2.4 Der internationale Vergleich der entwickelten Länder.....	27
3. Gütekriterien von Best Practice	28
3.1 Zielgruppenspezifität.....	29
3.2 Evaluation und Impact Assessment	42
4. Ergebnisse für Entwicklungs- und Schwellenländer... ..	43
4.1 Die tabellarische Übersicht der Modelle	45
4.2 Zielgruppenspezifität der Programme	51
4.3 Evaluationserkenntnisse	54
4.4 Best Practice.....	56
5. Ergebnisse für entwickelte Länder.....	60
5.1 Die tabellarische Übersicht der Modelle.....	62
5.2 Zielgruppenspezifität der Programme.....	67
5.3 Evaluationserkenntnisse	71
5.4 Best Practice.....	74
6. Zusammenführung der Ergebnisse.....	87
6.1 Best Practice-Modelle in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern.	87
6.2 Good Practice in Entwicklungs- und Schwellenländern.....	88
7. Forschungs- und praxisanleitende Überlegungen.....	99
Literatur.....	106

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Methodisches Vorgehen.....	18
Abb. 2: Das Screening-Instrument zur Befundintegration	21

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Umfang und Struktur der Stichprobe	16
Tab. 2: Good Practice-Faktoren im Überblick	23
Tab. 3: Faktoren und Dimensionen des Maßstabs Zielgruppenspezifität.....	31
Tab. 4: Operationalisierung der Dimensionen des Faktors Zielgruppenbezug.....	34
Tab. 5: Dimensionen des Faktors Methodischer Zielgruppenbezug.....	35
Tab. 6: Dimensionen des Faktors Empowerment	36
Tab. 7: Dimensionen des Faktors Diversity Mainstreaming	38
Tab. 8: Dimensionen des Faktors Closing-The-Gap-Strategies	41
Tab. 9: Dimensionen des Faktors Evaluation	42
Tab. 10: Alle Projekte in Entwicklungs- und Schwellenländern.....	45-50
Tab. 11: Ranking Forschungsprojekte nach Faktor Methodischer Zielgruppenbezug – Entwicklungs- und Schwellenländer	51
Tab. 12: Ranking Forschungsprojekte nach Faktor Zielgruppenforschung – Entwicklungs- und Schwellenländer	53
Tab. 13: Fremdevaluierte Projekte mit veröffentlichten positiven Evaluationsergebnissen – Entwicklungs- und Schwellenländer – (mit Werten für Faktoren von Zielgruppenspezifik).....	55
Tab. 14: Best Practice – Entwicklungs- und Schwellenländer.....	57
Tab. 15: Alle Projekte – Entwickelte Länder	62-66
Tab. 16: Ranking Forschungsprojekte nach Faktor Zielgruppenforschung – Entwickelte Länder.....	67
Tab. 17: Ranking Interventionsprojekte nach Faktor Methodischer Zielgruppenbezug – Entwickelte Länder.....	71
Tab. 18: Extern evaluierte Projekte mit positiven Ergebnissen – Entwickelte Länder.....	72
Tab. 19: Best Practice – Entwickelte Länder	75
Tab. 20: Best Practice – Alle Länder	88

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	.....	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVAG	.....	Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
BzgA	.....	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
DJI	.....	Deutsche Jugendinstitut
e.g. (englisch)	.....	exempli gratia/for example
e.V.	.....	eingetragener Verein
et al.	.....	et alii (Maskulinum), et aliae (Femininum), et alia (Neutrum)
HABIL	.....	Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten
AIDS/HIV	.....	Acquired Immune Deficiency Syndrome/ Humane Immundefizienz-Virus
IW	.....	Kölner Institut der deutschen Wirtschaft
IWF	.....	Internationalen Währungsfonds
LUTA	.....	Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten
NALA	.....	National Adult Literacy Agency
NGOs	.....	Non-Governmental Organization
OECD	.....	Organisation for Economic Co-operation and Development
PASS alpha	.....	Pro Alphabetisierung – Wege in Sachsen
PISA	.....	Program for International Student Assessment
PR	.....	Public Relations
SIL International	.....	Summer Institute of Linguistics
SWOT-Analyse	.....	Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats-Analyse
UIE	.....	Institut for Education
UIL	.....	UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen
UNESCO	.....	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	.....	United Nations International Children’s Emergency Fund,
UNDP	.....	United Nations Development Programme
USA	.....	United States of America
US	.....	United States
VR	.....	Volksrepublik China

1. Aufgaben des Screenings im Rahmen der Bielefelder Grundlagenforschung

1.1. Hintergrund und Ziele

Zur Halbzeit der Alphabetisierungsdekade (2003-2012) bleibt weltweit die Verringerung der Analfabetenrate ein vordringliches Ziel der Vereinten Nationen. Der vorliegende Bericht zu dem von der Universität Bielefeld durchgeführten Screening von Best Practice-Projekten dokumentiert vor allem die Zieldimensionen, die sich in einem Prozess gesellschaftspolitischer Standortbestimmungen, praktischer Erfahrungen, pädagogischer Paradigmenwechsel und zunehmend interdisziplinärer Forschungsleistungen entwickelten. Zu diesen Zielbestimmungen zählen die Verringerung struktureller Unterschiede der Bildungs- und Lebenschancen, Bekämpfung der Armut, Gleichstellung, Community Participation und Empowerment.

Im Jahr 1948 wurde Bildung in die allgemeine Erklärung der Menschenrechte aufgenommen. In den vergangenen Jahren bekräftigte die UNESCO mehrfach, „Education for all“ sei und bleibe weltweit Ziel und Herausforderung. Diese Zielbestimmung wurde in den vergangenen Jahrzehnten fest verknüpft mit Alphabetisierung. „Alphabetisierung für alle“ wurde zum Herzstück des großen Zieles „Bildung für alle“. Obgleich die weltweite Alphabetisierungsrate und insbesondere jene in den Entwicklungsländern stetig steigt, ist aber eine schnelle Reduktion der absoluten Zahl von Analphabeten nicht wirklich absehbar. Der Bericht zur Halbzeit der Alphabetisierungsdekade geht von weltweit 774 Millionen Menschen bzw. einem Fünftel der erwachsenen Bevölkerung aus, die „do not have the basic literacy and numeracy skills they require to participate fully in society“ (UNESCO 2008: 3).

Hintergrund der Alphabetisierungsarbeit ist das in den 1960er Jahren entwickelte Verständnis „funktionaler Alphabetisierung“. Funktionalität wird seitdem gemessen am Verhältnis individueller Schriftsprachkompetenz zur Dynamik gesellschaftlicher Anforderungen. Diese Bestimmung ist insgesamt akzeptiert (Döbert/Hubertus 2000; Egloff 1997; Wagner 2008; Kleemann 2005; BVAG 2007; 2004) dennoch nicht ohne Unschärfen. Durch Tests ermittelbare schriftsprachliche Fertigkeiten sind darum genauso als Maßstab für „functional literacy“ etabliert wie gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe. Die UNESCO stellt eine enge Verbindung des Alphabetisierungsgrades einer Bevölkerung mit dem sozioökonomischen Entwicklungsstand eines Landes her. Die Verbindung gilt dabei nicht als einfacher Kausalzusammenhang, sondern als vermittelt über individuelle Entwicklungsprozesse und Chancen zu kollektiver lokaler Selbstbestimmung.

Das hier dokumentierte Screening hat zum Ziel, an begründet ausgewählten Beispielen deutlich zu machen, was im Bereich der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit als „Good Practice“ gelten kann und wie internationale Erfahrungen für die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland nutzbar zu machen sind.

Der Bericht soll ein Bezugspunkt im Networking, und damit ein Beitrag zur Alphabetisierungsdekade (UNESCO 2004) werden. Interventions- und Forschungsprojekte sollen im Folgenden vor dem Hintergrund aktueller Zielorientierungen der UNESCO dargestellt und kriteriengeleitet ausgewertet werden. Neben der übergeordneten Absicht der Verbesserung von Alphabetisierungsraten, von Lebensqualität und von verschiedenen Befähigungen von LernerInnen steht dabei im Mittelpunkt:

- die *Zielgruppenentsprechung* von Alphabetisierungskampagnen, das heißt die Orientierung an Lebens- und Lernwelten, Ressourcen und soziokulturellen Identitäten der LernerInnen von der Organisation, Methodik und Didaktik konkreter Maßnahmen bis hin zur Gestaltung gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen und Ziele. Dazu gehört insbesondere die umfassende Berücksichtigung der Pluralität benachteiligter Gruppen, die sich in nationaler Sprachpolitik, in dezentraler Angebotserstellung und in der Nutzung lernökonomischer Vorteile bilingualen Unterrichts zeigen kann. Als Zielgruppen der erfassten Interventionsprojekte werden funktionale Analphabeten und Risikogruppen aller Altersgruppen, deren Familienangehörige und Communities sowie Multiplikatoren fokussiert. Forschungsprojekte sollten einen Aufklärungs-Anspruch an die scientific community, aber auch an Politik und Öffentlichkeit richten. Als Kriterien für Good Practice gelten hier insbesondere verschiedene Ebenen der Erforschung der Zielgruppen, die unter dem Begriff „funktionale Analphabeten“ subsumiert werden können, insofern sie – aus verschiedenen strukturellen Gründen – von einem für sie funktionalen Erwerb und Einsatz ihrer Kompetenzen ausgeschlossen sind.
- Fundierte und differenzierte Beschreibung der Lebensumstände sowie der Lernbedingungen und -hemmnisse, ist mithin ein Schwerpunkt im *Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft*. Angelehnt an Good Practice-Prinzipien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung² wird die Wechselseitigkeit praxisbasierter Forschung und evidenzbasierter Praxis betont. Die Nutzung von Transferpotenzialen gilt hier als Kriterium nachhaltiger Praxis. Ne-

² Die Bundeszentrale stellt auf ihrer Internetseite ihr Konzept für "Good Practice" in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten sowie weiterführende Links und Literatur vor. URL: <http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/?uid=b33215acc0c782adba1d0a69be8cb2eb&id=maina>

ben der Zielgruppenforschung wird nach Akteuren, Intensität und Transparenz von Begleitforschung und Evaluation gefragt.

- *Die Internationalität der Bezüge* ist von Bedeutung für das Funding, die Sicherstellung von Qualitätsentwicklung und Nachhaltigkeit sowie die Adaption von Innovationen, alles im Sinne des oben genannten Zieles weltweiter Reduktion von Analphabetismus.

1.2. Das Screening im Bielefelder HABIL-Projekt und im Projektverbund Chancen Erarbeiten

Die Suche nach Best Practice-Modellen ist ein Modul des Bielefelder Projektes „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ (HABIL). Es ist Teil der Arbeit im Projektverbund „Chancen Erarbeiten“. Diesem gehören neben der Universität Bielefeld der „Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.“ (BVAG) in Münster (Verbundleitung), das Kölner „Institut der deutschen Wirtschaft“ (IW) und das „Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft“ (BWHW) in Darmstadt an. Die Universität Bielefeld leistet die wissenschaftliche Begleitforschung und Evaluation und ist speziell für den Bereich Grundlagenforschung verantwortlich.

Die von der Universität Bielefeld mit Techniken der Literatur- und Meta-Analyse (Vergleich international vorliegender Forschungserkenntnisse) vorgenommene Sammlung von Ergebnissen, wird durch Untersuchungsbefunde (Befragungen von Lehrenden und Lernenden, Expertengespräche, Vor-Ort-Bestandsaufnahmen) des Bundesverbandes Alphabetisierung ergänzt. In gemeinsamen Analysen werden die Erkenntnisse zu den bisherigen nationalen und internationalen Konzepten aufbereitet, eingeschätzt und mit Blick auf das Verhältnis von Angebot und Bedarf von Grundbildungsangeboten bewertet.

Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) vermittelt in seiner Funktion als Transferstelle des Förderschwerpunktes „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit für Erwachsene“ Informationen über ähnliche Rechercharbeiten im Schwerpunkt sowie entsprechende Ansprechpartner. Zudem stellt das UIL Materialien zu nationalen Alphabetisierungsprogrammen auf mehreren Kontinenten zur Auswertung zur Verfügung.

Das vorliegende Screening ist zum einen **praxis- bzw. umsetzungsbezogen**: Internationale Best Practice-Modelle sind auf ihre voraussichtliche Wirkung hin untersucht worden (Impact Assessment). Kernbestandteile eines erfolgreichen Vorgehens der berufsbezogenen Grundbildung und Alphabetisierung waren für die Anpassung an deutsche Verhältnisse (Interventionsadaption)

vorzubereiten. Die Ergebnisse stehen nun für die Vorbereitung der Interventionsphase – Erhöhung der Grundbildung von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten – zur Verfügung. Sie werden nicht zuletzt dabei helfen, durch differenzierte Anschlüsse an die Lebenswelten und die Handlungsressourcen bildungsbenachteiligter Jugendlicher und Erwachsener die Integrationschancen der Zielgruppen zu verbessern.

Das Screening ist ebenso Teil der **Grundlagenforschung**: Zu den Prämissen von HABIL gehören die *Überwindung der Defizit-Perspektive* auf Bildungsbenachteiligte sowie die *Sensibilität für das Präventionsdilemma* (Bauer 2005), d.h. den Umstand, dass gerade diejenigen Gruppen mit dem größten Bedarf an Grundbildungsangeboten den barriereichsten Zugang zu Fördermaßnahmen haben, die ungünstige Lebensverläufe mit neuen Chancen versehen. Vor diesem Hintergrund wird im Bielefelder Projekt eine *Typologie bildungsbenachteiligter SchülerInnen* erstellt, die den Blick für *differente* Handlungs- und Bildungsressourcen schärfen soll. Während viele Zugänge vor allem an Defiziten ansetzen, werden im HABIL-Projekt Alltagswelten und Kompetenzen erhoben, um in diesen Anschlusspunkte für zielgruppengerechte Interventionskonzepte ausfindig machen zu können. Um Zugänge zu Förder- und Hilfsmaßnahmen gerade für die ressourcenschwachen Gruppen zu intensivieren, sind eine fundierte Kenntnis der Zielgruppe, ihrer Ressourcen und Kompetenzen, ihrer Handlungs- und Bewältigungsstrategien, ihrer subjektiven Bildungsbedarfe und auch subjektiv wahrgenommener Lern- und Weiterbildungsbarrieren unabdingbar. Benachteiligte Gruppen können trotz, oder gerade durch die Nutzung ihrer alltagsbezogenen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien zu Risikogruppen werden (Grundmann et al. 2006). Um diesen komplexen Problemzugriff darzustellen, werden im HABIL-Kontext Erfahrungen in formalen und informellen Bildungskontexten sowie Mechanismen der Selbstexklusion ermittelt. Differente Lebens- und Lernkontexte sowie die jeweiligen Bildungsanreize und -hemmnisse werden auch in den hier als „Best Practice“ vorgestellten Projekten erforscht. Dabei werden zusätzlich linguistische und lerntheoretische Erkenntnisse und Zugänge vorgestellt. Das Screening-Modul trägt hier internationale Erfahrungen aus über 30 Jahren zusammen, die unter sehr unterschiedlichen Bedingungen gemacht wurden. Die historisch-politischen Kontraste und Dynamiken schränken die Adaptionmöglichkeiten vordergründig ein, klären aber in der Zusammenschau die Zieldimensionen, die normativen Hintergrundannahmen und die Dilemmata der Grundbildungsarbeit.

1.3. Zur Methodik der Recherche

Das hier dokumentierte *internationale* Screening erfasst Forschungs- und Interventionsprojekte ab 1975. Zu dieser Zeit waren Alphabetisierungsbemühungen insgesamt geprägt durch

- die Endphase der Dekolonialisierungsbewegungen,
- einen Konsens über ein Grundrecht auf Bildung,
- in Massenkampagnen gesammelten Erfahrungen mit der Artikulation politischen Willens und sozialer Mobilisierung sowie der Limitiertheit kurzfristig angelegter Top-down-Modelle,
- Aufmerksamkeit für die Komplexität der Zusammenhänge von Literacy und sozio-ökonomischer Entwicklung und
- die Etablierung des Konzepts funktionaler Alphabetisierung (UNESCO 2004).

Innerhalb des erhobenen Zeitraumes von 1975 bis 2008 kristallisierten sich ein allgemeines Bildungsverständnis und universale Prämissen der Alphabetisierungsarbeit heraus, die aber sehr unterschiedlich interpretiert wurden. Zu diesen Prämissen gehören:

- Die Relativierung zuvor konstaterter Kausalzusammenhänge zwischen dem Bildungsniveau einer Bevölkerung und gesellschaftlich-sozialen Problemen,
- Die Anerkennung struktureller Gründe – stabile soziale Ungleichheit, Herrschaftsverhältnisse, Status von (Sprach-)Minderheiten – für die Bildungsbenachteiligung von Individuen und Gruppen,
- Beachtung und Transformation gesellschaftlicher Strukturbedingungen,
- Bewusstseinsveränderung und verstärkte politische Partizipation sowie
- Konzentration auf benachteiligte, marginalisierte Gruppen, auf deren gesellschaftliche Situation, Interessen und Bedürfnisse.

Diese Prämissen gelten nahezu übereinstimmend für Alphabetisierungskampagnen in Südamerika und Afrika genauso wie in den USA, werden jedoch national sehr unterschiedlich umgesetzt. Diese Unterschiede werden durch sozioökonomische Entwicklungsstände und Weltmarktpositionen genauso bestimmt wie durch politische und kulturelle Besonderheiten (Verhältnis von Individualismus und Kollektivismus etc.). Die Recherche rückt auch politisch-ideologische Aufla-

dungen von Alphabetisierungsarbeit in den Blick. Wir wollen auf diese Weise keineswegs Wertungen vornehmen, sondern vielmehr wichtige Erfahrungen und Weichenstellungen langfristig laufender Kampagnen nachvollziehen. Es wäre nämlich ein Verlust zu übersehen, wie outputintensiv, anschlussfähig und inspirierend die politisch sehr unterschiedlich motivierten Vorläufer aktueller Programme waren (UNESCO 2004). Dies gilt insbesondere für Paolo Freires Befreiungspädagogik (Freire 1974; 1972) die Alphabetisierung als Erwerb kritischen Bewusstseins im Zusammenhang mit politischer Aktion an die Menschen heranbrachte.

Ungeachtet der Zurückdrängung von Paolo Freires Organisation aus der Programmentwicklung in afrikanischen Ländern (Fuchs 1990), wurden seine Methoden und Maximen Ausgangspunkt für weitere Erfahrungen und für heute gültige Zieldefinitionen und sind seine Lernkonzepte als richtungsweisend anzusehen (Riemann Costa da Silva 1990). Und wenn auch den Bildungsbenachteiligten heute eher wenig gesellschaftliche Gestaltungskraft zugeschrieben wird, so sieht man doch funktionale Analphabeten mit über ihre aktuelle Handlungsmacht hinausweisender Potenzialität ausgestattet. Normative Zielhorizonte wie lebenslanges Lernen, Life-Skill-Ansätze sowie das Empowerment-Paradigma erfahren dadurch ihre Legitimität. Gerade die Arbeit der UNESCO regt dazu an, immer wieder zu überprüfen, inwiefern ungünstige Lebensverhältnisse durch individuelles Verhalten oder durch gesellschaftliche Verhältnisse verursacht, und wo entsprechend realistische Ansatzpunkte für Präventions- und Closing-the-Gap-Strategien zu verorten sind. Zentrales Merkmal internationaler Alphabetisierungsprojekte ist, dass sie als Zielgruppe nicht funktionale Analphabeten ihrer Schriftkompetenzmängel wegen, sondern strukturell benachteiligte Gruppen ob ihrer Lebensrisiken adressieren. Alphabetisierung gilt als notwendige Bedingung der Risikoprävention und der Verbesserung von Lebenslagen. So wird in der Alphabetisierungsdekade folgenden „*priority population groups*“ gesteigerte Aufmerksamkeit gewidmet: „*Illiterate youth and adults, especially women; Out-of-school-children and youth, especially girls; Children in school without access to quality learning, in order that they do not add to the pool of adult illiterates.*“ (UNESCO 2008: 12)

Im vorliegenden Screening haben die in Entwicklungs- und Schwellenländern gesammelten Erfahrungen und für diese entworfenen Konzepte nicht zuletzt die Funktion, den in Deutschland „gegebenen“ Verhältnissen den Charakter von Selbstverständlichkeit nehmen und so die notwendige Sensibilität für gesellschaftlich bedingte Präventionsdilemmata zu erhöhen. Internationale Orientierung ist in diesem Sinne auch Qualitätsmerkmal der Arbeit im Projekt-Verbund Chancen-Erarbeiten. Unter den insgesamt 74 einbezogenen Projekten sind je 22 Entwicklungs- und Schwellenländer, mit einem klaren Schwerpunkt auf Intervention. Mit Ausnahme einer For-

schungsarbeit zu Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal (Wiegelmann 1998/ Projekt Nr. 19³) handelt es sich durchgehend um Interventionsprojekte. Dagegen wurden aus den Industrieländern beinahe doppelt so viele Forschungsarbeiten wie Interventionsprojekte aufgenommen. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die in die Stichprobe einbezogenen Unternehmungen, aufgeteilt nach Regionen ihrer jeweiligen Implementation bzw. Forschungstätigkeiten. Diejenigen Fälle, bei denen die eindeutige Zuordnung zu Forschung oder Intervention hervorhebenswerte Informationen Punkte unterschlagen hätte, wurden doppelt aufgeführt. Darum übersteigt in der Tabelle die Summe von Interventions- und Forschungsprojekten die Gesamtzahl der Projekte. Unter „Intervention+Forschung“ fallen nationale Bildungsstrategien von Mocambique (Nr. 13), Brasilien (Nr. 54) und Indien (Nr. 56+58), aber auch punktuelle in Griechenland durchgeführte Interventionsstudien. Die Zahlen in Klammern zeigen an, wie viele der Projekte jeweils noch nicht abgeschlossen sind. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern handelt es sich ganz überwiegend um laufende Unternehmungen, während über die Forschungsprojekte vor allem Abschlussberichte vorliegen.

Tab. 1: Umfang und Struktur der Stichprobe

	Gesamt	Interventions- Projekte	Forschungs- Projekte	Intervention +Forschung
Entwicklungsländer (laufend)	22 (17)	21 (17)	4 (2)	3 (2)
Industrieländer (laufend)	30 (10)	13 (6)	24 (6)	7 (2)
Schwellenländer (laufend)	22 (20)	22 (20)	2 (2)	2 (2)

1.4. Suchstrategien

Als erstes wurde in Universitäts-Katalogen und Datenbanken mit Suchwörtern wie Alphabetisierung, Literacy etc. nach relevanter Literatur, dann über einschlägige Suchmasken im Internet gezielt zu einzelnen Ländern gesucht. Zudem erwiesen sich Links zu nationalen und internationalen Institutionen als Schlüsselstellen. In Entwicklungsländern sind dies etwa staatliche Stellen, die für die Durchführung nationaler Alphabetisierungskampagnen verantwortlich zeichnen. Sehr

³ Abschnitt 1.4 und 1.5 enthalten jeweils eine tabellarische Übersicht der Projekte, die dort jeweils mit einer Nummer versehen sind.

informativ sind Seiten der UNESCO-Institutionen, etwa des UIL oder des Institut for Education (UIE).

In den Industrieländern sind Nationale Forschungsprogramme (etwa in Deutschland und in der Schweiz) sowie Non-Profit-Organisationen wie die irische National Adult Literacy Agency (NALA) Schnittstellen, die Forschungsprojekte verlinken und bei der Erschließung kollektiver Problemwahrnehmungen helfen. Über Literaturrecherchen wurde insbesondere die internationale Forschungslage zu den Zielgruppen und zur Alphabetisierung erschlossen. Ein kritischer Blick auf Kampagnen, auf ihre politisch-ideologischen Hintergründe und die durch sie forcierten Entwicklungen erschließt sich allerdings über Printmaterialien sehr viel gründlicher als über Online-Dokumentationen. Deswegen wurde viel Wert auf die Verfügbarkeit und Durchsicht der „material“ verfügbaren Publikationen gelegt.

2. Methodik des Screenings

2.1. Allgemeines Vorgehen

Über Suchmaschinen und Literaturdatenbanken wurden Interventions- und Forschungsprojekte in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern erfasst, die ab 1975 begannen. Diese zeitliche Grenze gewährleistet zunächst einmal Überschaubarkeit. Sie ist weit genug, um Diversität und Dynamik der Alphabetisierungsarbeit zu erfassen und wiederum eng genug, um die Adaptierbarkeit gefundener Kernelemente begründen können. Die Eingrenzung war jedoch kein Ausschlussgrund gegenüber aktuellen laufenden Alphabetisierungskampagnen, die vor 1975 begannen. Sofern direkte Vorläufer-Projekte bekannt sind, wurden diese mit angegeben.

Als Kernkriterien des Screenings dienten folgende drei methodische Festlegungen:

1. Um sicherzustellen, dass nicht nur positive, Erwartungen bedienende Darstellungen einbezogen werden, wurde zu einigen Projekten kritische Literatur herangezogen.
2. Metaanalytische Verfahren (Drinkmann 1990; Rustenbach 2003) wurden dem vorgefundenen Spektrum von Kontexten, Zielen, Problemdefinitionen und Methoden angepasst, um Befundintegration und Heterogenitätsanalyse leisten zu können.
3. Als Basiskriterien für Best Practice-Modelle wurden die internationale Orientierung, das Maß der Zielgruppenorientierung sowie das Vorhandensein wissenschaftlicher Begleitung und/oder wissenschaftlicher Evaluation festgelegt.

Das konkrete Vorgehen im Screeningverfahren, in Abbildung 1 zusammengefasst, erfolgte vierschrittig:

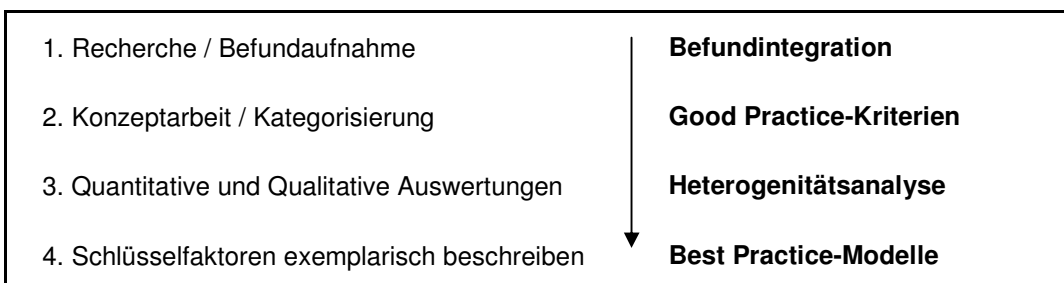
1. Als erster Schritt der Befundintegration wurden mit dem Screening-Instrument (Abb. 2) Informationen aus verschiedenen Quellen zu Kurzportraits von Interventions- und Forschungsprojekten zusammengestellt. Dabei wurde das Material nach allgemeinen Angaben, Zielen und Zielgruppenbestimmung, nach wissenschaftlich-konzeptionellen Grundlagen, Forschungs- bzw. Interventionsmethoden sowie nach Ergebnissen und Evaluationsdaten geordnet. Hinzugefügt wurde jeweils eine vorläufige Beurteilung der Adaptierbarkeit einzelner Merkmale für Deutschland.

2. Auf der Grundlage dieser Kurzportraits wurde im zweiten Schritt jedes Projekt mithilfe einer Matrix von Good Practice-Faktoren kategorisiert. Dies ermöglicht sowohl quantitative Auszählungen, als auch einen schnellen Zugriff auf die jeweils entscheidenden Informationen. Die wichtigsten Good Practice-Faktoren wurden zunächst theoretisch vorkonstruiert und in mehrere Dimensionen unterteilt.

3. Die Abdeckung dieser Dimensionen durch ein Projekt wurde jeweils vermerkt und kurz erläutert. Die auf den Faktoren Methodischer Zielgruppenbezug, Zielgruppenforschung und Empowerment jeweils abgedeckten Dimensionen wurden gezählt und die Anzahl für das Ranking verwendet. Die anderen Hauptfaktoren werden qualitativ beschrieben.

4. Dabei kommt es nicht auf eine Bewertung von Projekten an, sondern auf die Illustration von Kernelementen konstruktiver Arbeit im Bereich Bildungsforschung – Grundbildung – Alphabetisierung. Diese Kernelemente werden, ausgehend von den quantitativ ermittelten *Best Practice-Modellen*, genauer beschrieben und interpretiert.

Abb. 1: Methodisches Vorgehen



2.2. Methodik der Literatur- und Meta-Analyse

Das Erhebungsinstrument

Mit einem eigens hierfür entworfenen Screening-Instrument (Abb.2) wurden Kurzportraits der Projekte erstellt, die folgende fünf Bereiche umfassen:

1. Allgemeine Angaben:

Zu den allgemeinen Angaben zählt, ob es sich um ein Interventions- und/oder ein Forschungsprojekt handelt, ob Evaluationen dokumentiert sind, ob ein Projekt abgeschlossen oder noch aktuell ist und in welchem Land es initiiert wurde. Die Projektlaufzeiten werden, wo es sich anbietet, in Phasen unterteilt, was auf einen Blick schon grobe Aussagen über Innovation und Kontinuität im Gesamtverlauf erlaubt. Vermerkt werden auch die maßgeblichen Träger und Unterstützer eines Projekts, um die Bandbreite einbezogener gesellschaftlicher Segmente und den Grad der Internationalität abzubilden. Die Zielgruppen eines Projekts werden hier – im Gegensatz zum Abschnitt 2 (Interventionskonzept) – „technisch“ bestimmt – etwa über Altersgruppe, Geschlecht, Familienstellung oder ausgewählte Settings. Zur inhaltlichen Einordnung sowie zum Abgleich mit Forschungs- und Evaluationsergebnissen werden zentrale Ziele jedes Projekts aufgenommen.

2. Interventionskonzept:

Zum Interventionskonzept gehört eine inhaltliche Bestimmung der Zielgruppe. Es wird festgehalten, wie die Probleme, Risiken und Unterstützungsbedarfe der Zielgruppen aus Sicht der Projektinitiatoren zu definieren sind. Dies erhellt vor allem das hinter einem Projekt stehende Selbstverständnis. Um die Passung des praktischen Vorgehens zur Zielgruppen- und Problemdefinition beurteilen zu können, werden zudem Informationen zum Feldzugang zu Methoden und zu verwendeten Materialien gesammelt. Diese Daten sind nun wiederum am allgemeinen Diskussions- und Forschungsstand zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zu bemessen.

3. Wissenschaftliches Konzept

Dieser Abschnitt ist in drei Punkte unterteilt: die wissenschaftlichen Grundlagen (Theorien, Konzepte und Autoritäten) auf die ein Projekte sich bezieht, die Forschungsmethoden und die wichtigsten Forschungsergebnisse. Auf der Grundlage dieser Angaben kann ein Projekt inhaltlich und ideologisch eingeordnet, außerdem immanent auf Plausibilität und Sachgemessenheit hin beurteilt werden. Die Ergebnisdokumentation verweist auf den Grad der

Transparenz und der Effektivität. Und schließlich repräsentieren die Ergebnisse den Forschungsstand und geben Hinweise für die inhaltliche Weiterentwicklung von Good Practice-Kriterien.

4. Evaluationsdaten:

In das Kurzportrait wird aufgenommen, inwiefern und durch wen Evaluationen durchgeführt wurden. Unterschieden wird dabei nach prozessualer und summativer Evaluation. Auf diese Weise ist die Intensität der Qualitätskontrolle einzuschätzen. Umfang, Qualität und Verfasser der zugänglichen Berichte sind relevant zur Bewertung der Transparenz. Ein hartes Kriterium des Screenings ist die Evidenzbasiertheit von Interventionskonzepten. Dementsprechend ist zum einen die evaluierende Institution bedeutsam. Fremdevaluation wird hier höher bewertet als ausschließliche Selbstevaluation. Zum anderen wird festgehalten, inwiefern die Ergebnisse im Sinne der Erreichung sowohl projektspezifischer als auch allgemein anerkannter Ziele als positiv einzuschätzen sind. Um inhaltlich möglichst gut beurteilen zu können, inwiefern ein Projektverlauf als Good Practice-Prozess eingestuft werden kann, wurden neben ausgewiesenen Evaluationsstudien auch andere Quellen, z. B. Machbarkeitsstudien, Assessments und allgemeine Projektberichte zur Illustration der Kriterien herangezogen.

5. Auswertung/ Einschätzung:

Das Screening-Instrument sieht eine erste Interpretation hinsichtlich erwarteter Wirkungen (Impact Assessment) und Adaptionfähigkeit eines Projekts vor. Diese wird noch vor einer systematischen Auswertung der zusammengetragenen Informationen abgegeben, dafür unter dem noch frischen Eindruck der Auseinandersetzung mit dem recherchierten Material. Auf diese Weise sollten die vielen Assoziationen, die in Phasen intensiver Beschäftigung mit unterschiedlichen Projekten entstehen, festgehalten werden, auch in Form spontaner Kritik. Hieraus konnten, während im Verlauf der Auswertung sich die zentralen, die Varianz zwischen den Projekten ausmachenden Gesichtspunkte klarer heraus kristallisierten, viele Hinweise entnommen werden. Schließlich wurden die verwendeten Quellen aufgeführt, damit die Projektbeschreibung nachvollziehbar und überprüfbar ist. Über die Quellenübersicht konnte zudem bei Unklarheiten schnell nachrecherchiert werden.

Abb. 2: Das Screening-Instrument zur Befundintegration

1. Allgemeine Angaben zum Projekt

Nr.1	Name des Projektes	Land	Laufzeit/Phasen
Intervention <input type="checkbox"/> Forschung <input type="checkbox"/> Evaluation <input type="checkbox"/>		Laufend <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/>	
Träger/ Beteiligte	Zielgruppe(n)	Ziele	

2. Interventionskonzept

Zielgruppenbestimmung	Feldzugang	Methode/n (Didaktik)

3. Wissenschaftliches Konzept

Wiss. Grundlagen	Methoden (Forschung)	Ergebnisse

4. Evaluationsdaten

Prozessevaluation	Summative Evaluation

5. Auswertung / Einschätzung

Impact Assessment	Adaption	Kritik
Veröffentlichungen/ Quellen:		

Entwicklung der Good Practice-Kriterien

Zur Auswertung der Kurzportraits wurden die gesammelten Informationen entlang eines Satzes von Good Practice-Faktoren neu sortiert und bewertet. *Good Practice* umfasst einen *Prozess* von Kriterienentwicklung, Zielformulierung und der Entscheidung für Konzepte und Zielgruppen über den Transfer mit anderen Projekten und Handlungsfeldern bis zur Qualitätsoptimierung. Soweit vorhanden, wurden Informationen zu diesen Aspekten aus den Portraits übernommen. Zusätzlich wurde noch einmal nachrecherchiert. Dies zum einen der Vollständigkeit wegen bzw. um jedes Projekt vor jedem Good Practice-Kriterien einschätzen zu können. Zudem erschlossen sich typische Ausprägungen der einzelnen Merkmale erst im Laufe der Auswertung, so dass sich immer wieder neue Fragen an einzelne Projekte ergaben.

Gefragt wurde im Einzelnen danach, inwiefern:

- ein Konzept stetiger Prüfung unterzogen und aus Erfahrungen erneuert wird und dadurch Stabilität erlangt (Innovation und Nachhaltigkeit/ Qualitätsmanagement/-entwicklung),
- TrainerInnen speziell für die Zielgruppe ausgebildet und/oder aus ihr rekrutiert werden (Multiplikatorenkonzept),
- Zugänge erleichtert werden (Niederschwelligkeit/ Settingansatz),
- die Förderung von Teilhabe am Projektprozess und an gesellschaftlichen Kontexten angestrebt wurde (Partizipation/ Community Participation/ Empowerment),
- Aktivitäten nach innen und außen verbunden (Integriertes Handlungskonzept/ Vernetzung) und
- wissenschaftliche Begleitung und Qualitätskontrollen auch von Externen geleistet und öffentlich nachvollziehbar gemacht werden (Evaluation/ Dokumentation).

All diese Punkte wurden in den Kontext Alphabetisierung und Grundbildung eingepasst und entlang der skizzierten inhaltlichen Ausrichtung des Projektes HABIL operationalisiert. Dabei kristallisierten sich mit *Zielgruppenspezifität* und *Evaluation* zwei zentrale Gesichtspunkte heraus, denen insgesamt sechs Hauptkategorien – Methodischer Zielgruppenbezug, Zielgruppenforschung, Empowerment, Diversity Mainstreaming, Closing the Gap-Strategien, Evidenzbasis und Qualitätsmanagement zugeordnet. Vier davon werden unten quantitativ ausgewertet, das heißt über sie werden Rankings erstellt (vgl. 1.4.4 + 1.5.4). Dabei werden für Interventionsprojekte teilweise andere Kriterien angelegt als für Forschungsprojekte. So umfasst der Punkt Zielgruppenspezifität zum einen die Zielgruppenforschung bzw. die – lebensweltlichen, biographischen oder politischen – Kontextebenen, die in Forschungsprojekten jeweils untersucht werden. Zum

anderen werden unter dem methodischem Zielgruppenbezug von Interventionsprojekten Niederschwelligkeit und Settingansatz, aber auch Multiplikatorenkonzepte und Mehrsprachigkeit subsumiert. Der Anspruch der Evidenzbasiertheit wird nur an Interventionsprojekte angelegt, während nach Empowerment-Konzepten in alle Projekten gesucht wird.

Nicht zur Erstellung von Rankings, sondern zur erläuternden Beschreibung aller in Ranglisten hervorgehobenen Projekte (vgl. 1.6) sind die Kategorien Closing the Gap-Strategies, Diversity Mainstreaming und Qualitätsmanagement vorgesehen. Die Kategorien werden im Folgenden noch jeweils genauer erläutert. Einen Überblick gibt die Tabelle 2.

Tab. 2: Good Practice-Faktoren im Überblick

Anwendung auf	Zielgruppenspezifität	Evaluation
↓	<i>quantitative Auswertung</i>	
Interventionsprojekte	Methodischer Zielgruppenbezug	Evidenzbasis
Forschungsprojekte	Zielgruppenforschung	
Alle Projekte	Empowerment	
	<i>qualitative Auswertung</i>	
Alle Projekte	Closing the Gap-Strategies Diversity Mainstreaming	Qualitätsmanagement

Dass die Rangfolgenbildung nicht auf alle Faktoren als einziges Verfahren angewandt wurde, hat verschiedene Gründe, nämlich:

- *Die Prämissen des Screenings:*

Das Screening war von vornherein nicht primär darauf ausgelegt, vergleichende Bewertungen entlang letztgültig festgelegter Maßstäbe zu hervor zu bringen. Vielmehr sollte ein Überblick über kurz- und langfristige Entwicklungen in der Grundbildungsarbeit und in angrenzenden Forschungsfeldern gewonnen werden. Es ging darum, aus Praxiserfahrungen, Evaluationsbemühungen und Forschungsarbeiten die wesentlichen Elemente zu extrahieren um diese danach zu befragen, inwiefern sie für die Arbeit in Deutschland adaptierbar seien. Ent-

sprechend wurde neben der Befundintegration auch die Heterogenitätsanalyse eher qualitativ, mit einem Interesse an der Herausarbeitung adaptierbarer Erkenntnis, und nicht an abschließenden Urteilen vorgenommen.

- *Die Informationsbasis:*

Angesichts der internationalen Ausrichtung des Screenings müssen wir davon ausgehen, dass die Ergebnisse der Auswertung auf einem prinzipiell begrenzten Informationsstand beruhen. Das heißt vor allem, dass die eingesehenen Projektberichte nicht alle unter den gleichen Prämissen verfasst wurden. Informationen die eine hohe Bewertung im Ranking nach sich ziehen würden, erschienen möglicherweise den jeweiligen Verfassern nicht relevant und fehlen daher.

- *Die Pragmatik des Vorgehens:*

Wir wollten gute Projekte nicht durch Rankings gegeneinander ausspielen, sondern im Zusammenhang besprechen. Darum haben wir über wenige Kriterien ermittelte ‚Best Practice-Projekte‘ als Basis der Besprechung wichtiger Aspekte genutzt, in die andere Projekte gleichberechtigt einbezogen wurden.

2.3. Der Blick auf Entwicklungs- und Schwellenländer

Ein Überblick über internationale Modelle der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zeigt ein weites Spektrum von Möglichkeiten, diversen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen sowohl auf Makro- als auch auf Mikroebene – politisch und methodisch – gerecht zu werden. Für das Bielefelder HABIL-Projekt ist von besonderem Interesse, wie jeweils die nationale Situation des Bildungssystems bzw. der Bildungs- und entsprechenden Lebenschancen beurteilt und wie damit der vordringliche Handlungsbedarf definiert wird. Mit solchen Begründungsmustern kommen politisch-historische und gesellschaftliche Prozesse in den Blick. Nationale Alphabetisierungsprogramme in afrikanischen und lateinamerikanischen Ländern werden vor dem Hintergrund zum Teil sehr problematischer Staatenbildungsprozesse nachvollziehbar. In ehemaligen Kolonien ist die Entwicklung der Erwachsenenbildung eingebettet in die der demokratischen Institutionen (UIL 2007). Dies zeigt sich etwa in der Erweiterung der Zielgruppen, z. B. in Süd-Afrika (Ramarumo/Jacobs 2007). Für das Screening erwies es sich als hilfreich, entsprechende Hintergrundinformationen aufzunehmen, etwa indem über das Anfangsjahr einer Kampagne hinaus auch Phasen ihrer Entwicklung markiert wurden. Aufzuführen sind hier auch Bezüge auf – ihrer-

seits dynamische – international geltende Vorstellungen des Zusammenhanges von Grundbildung mit nationaler Entwicklung (UNESCO 2007). Dies gilt genauso für die Situation in den so genannten Schwellenländern. Erst eine forcierte innere und global angebundene marktwirtschaftliche Entwicklung macht Analphabetismus- und Schulabbrecherraten in der Landesbevölkerung zum nationalen Problem, was häufig ein hohes Maß an Aktivitäten im Grundbildungsbereich in Gang setzt. Bemühungen zur Absicherung von Bildungschancen durch flächendeckende Grundbildungsprogramme waren und bleiben z. T. gefährdet durch politische Machtwechsel oder durch Hungersnöte.

Mit den Veränderungen sozioökonomischer und politischer Kontexte wandeln sich auch die Leitideen nationaler und internationaler Bildungspolitik. Allgemeine Anerkennung genießt inzwischen das Leitmotiv „Education for All“ (s. o.), das ein allgemeines Grundrecht auf Bildung heraus stellt. Der Konnex von Grundbildung, Persönlichkeitsrechten und kollektiver Zukunft eines Landes zeigt sich auch in pädagogischen Traditionen mit politischem Impact, die Alphabetisierung fest mit Emanzipation, Lebenschancen und „Stimme“- im Sinne von Albert O. Hirschmann sowie Paolo Freire verbinden.

Alphabetisierung und „Stimme“

Für Albert O. Hirschman (1970) ist „Voice“ die aktive Einflussnahme in und auf individuell bedeutsame Institutionen, und zwar als Alternative zu „Exit“, dem äußerlichen und/oder innerlichen Ausstieg. Die Entscheidung für „Voice“ würde, so Hirschman, bedeutend wahrscheinlicher unter strukturellen Bedingungen, die eine wirkliche Verbundenheit (loyalty) fördern. Das Konzept „Stimme“ zielt auf die Bildung der Individuen, aber vor allem auch der sozialen und politischen Zusammenhänge, damit diese die Loyalität der Individuen subjektiv verdienen können. Paolo Freire (1974; 1972) verband die Lehr-/Lern Techniken mit politischen Inhalten und legte Wert darauf, mit Alphabetisierung gleichzeitig Bewusstheit für individuelle und kollektive Interessen, für politische Möglichkeiten und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu steigern. Die ‚makrokonstellative‘ Bedeutung nationaler Alphabetisierung in diversen Ländern hebt Dieter Senghaas (1994) hervor: Alphabetisierung, so Senghaas, bringe einen Demokratisierungsschub im Sinne größeren Konfliktpotenzials in einer Gesellschaft. Die allgemeine Verfügung über Schrift brächte eine Pluralisierung der öffentlich in Geltung gesetzten Interessen – man könnte auch sagen: der „Stimmen“, was auch das internationale Gefüge nachhaltig verändere.

Vorstellungen über die Teilhabe unterprivilegierter Bevölkerungsteile an gesellschaftlichen Veränderungen und die Methodik von Lehr-/Lernkonzepten wurden seit Freires Pädagogik der Befreiung etwas unabhängiger voneinander weiter entwickelt. Andererseits zeigt sich Kontinuität

darin, dass aktuell politische Partizipation, die Verbesserung gemeinschaftlicher Lernumwelten, Community Partizipation, Ansbuch zu lebenslangem Lernen und gemeinschaftlicher Entwicklung sowie Armutsbekämpfung (UNESCO 2007) im Mittelpunkt der normativen Setzungen und Projektziele stehen.

Das von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung besonders hervorgehobene Ziel, strukturelle Ungleichheiten zu verringern, schlägt sich nieder in Closing-the-Gap-Strategien. Diese sind auszumachen anhand Begründung von Zielgruppen – etwa durch den Gender-Gap bei Alphabetisierungsraten oder aber Bildungsexklusion von Teilen der Landbevölkerung.

Die nationalen Grundbildungsprojekte sind materiell unterschiedlich gut ausgestattet, nicht zuletzt die Sicherheit der Lehrmittelversorgung betreffend. Sie haben oft mit konservativen Rollenvorstellungen der Lehrenden sowie mit Akzeptanz- und Motivationenproblemen zu tun, die sich aus den Lebenslagen und entsprechenden Relevanzsetzungen der Zielgruppen erklären lassen. Letzteres wird aufgefangen durch die Herabsetzung von Teilnahmeschwellen, etwa durch Unterrichtspausen in der Erntezeit oder auch durch materielle Incentives. Settingorientierte Ansätze, etwa Angebote in Gemeindezentren oder durch mobile Lernstationen im Zusammenhang mit Radio-Sendungen (Nigeria/Projekt Nr. 15), sind inzwischen vielfältig vorhanden. Multiplikatorenkonzepte zeigen sich in der Rekrutierung von Lehrkräften in den Dörfern, in denen Kurse stattfinden und im Einbezug sogenannter Dorfältester.

Im Vergleich der Situation in den Schwellen- und Entwicklungsländern mit Deutschland treten einige bemerkenswerte Unterschiede hervor. Dazu gehört die weitgehende Förderung von Partizipation und Selbstständigkeit. Beispielhaft dafür ist die Ablehnung finanzieller Abhängigkeit quartierbezogener Projekte in brasilianischen Favelas (Projekt Nr. 53). Der internationale Vergleich von Bildungsverständnissen und Lebensverhältnissen von Kurs-TeilnehmerInnen macht deutlich, worauf die Definition funktionaler Alphabetisierung der UNESCO⁴ wirklich abzielt: Ganz wesentlich für viele Projekte ist der Einbezug von Familie und Gemeinschaft. Das Verständnis von Literacy, von Lernen und Entwicklung ist deutlich weniger individualistisch als in Deutschland. Obgleich die Alphabetisierung von Individuen als Voraussetzung und Ansatzpunkt zur Verbesserungen der Lebensverhältnisse gilt, zielen die Vorstellungen von Partizipation, Empowerment und Entwicklung deutlich auf Gemeinschaften. Dies ist auch ganz folgerichtig vor einem

⁴ Hierzu die folgende Definition aus dem Global Monitoring Report 2006: »A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community's development.« (UNESCO 2006)

soziologischen Verständnis der sozialen Welt, demzufolge gemeinschaftliche Lebenszusammenhänge der Grund und der Ort von Sozialisation und Entwicklung sind (Grundmann 2006; Grundmann/Drucks 2006). Vor diesem Hintergrund wurde für das Screening die Erforschung von Lebenswelten resp. Lernumwelten als eine der Dimensionen des Good Practice-Faktors Zielgruppenforschung eingesetzt.

2.4. Der internationale Vergleich der entwickelten Länder

Zielgruppenforschung im gerade erläuterten Verständnis schafft Voraussetzungen für Zielgruppenspezifität in der Methodik. Im Zusammenhang mit der Erforschung der Lebens- und Lernwelten bildungsbenachteiligter Bevölkerungsteile werden die gleichen Zieldimensionen betont wie in Programmatiken von Interventionsprojekten: Ermächtigung, Closing-the-Gap, Gleichstellung und (Bildungs-)Partizipation. Die anglo-amerikanischen New-Literacy-Studies (Projekte Nr. 23, 48-50) nehmen explizit eine Perspektive des Diversity Mainstreaming ein, als Gegenposition zum Defizitblick auf sogenannte „bildungsferne“ Gruppen. Dies gilt umso mehr für Forschungsarbeiten, die deutlich politisch Stellung beziehen für die Hochschätzung von Sprachenvielfalt in einem Land (Schweiz/Nr. 46) und gegen jegliche Benachteiligung von Sprachminderheiten (Österreich/Nr. 42).

Solche Studien sind – analog zum HABIL-Projekt – durchgängig praxisbezogen. In Hinblick auf die Entwicklung pädagogischer Konzepte lenken sie die Aufmerksamkeit auf Ausgrenzungserfahrungen, die funktionale Analphabeten in schulischen Lernkontexten machen sowie auf die Diversität alltagsrelevanter Kompetenzen und Literacy-Formen. Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lernsettings und Lernprozessen werden auf der Grundlage einer ganzheitlichen, über den messbaren Lernstand hinausgehende Wahrnehmung der LernerInnen gesucht. So erlangt bei der Suche nach Best Practice-Modellen der Migrationshintergrund von LernerInnen zunehmend an Bedeutung. Weitgehend Konsens ist, dass deren jeweilige Mutter- bzw. Erstsprachen als Ressourcen aufzufassen sind, die weitere Lernprozesse unterstützen, auch das Erlernen der Schulsprache im Einwanderungsland. Internationalen Experten sehen eine Schlüsselrolle von politischen Entscheidungsträgern und von Grundlagenforschung, wenn es darum geht, weitere Versäumnisse bei der Forcierung mehrsprachigen Unterrichts⁵ zu vermeiden (Diefenbach 2004; Quedraogo 2002; UNESCO 2008; UNESCO 2003; Brizic 2008).

⁵ Für Deutschland erklärt Heike Diefenbach: Vor dem Hintergrund des (über)großen Gewichts der Deutschnote für den Übergang Grundschule-Sekundarschulen, sei es „sicherlich zutreffend, wenn die

Ein wesentliches Ergebnis des Screenings ist, dass die Erkenntnis der Bedeutung von Mehrsprachigkeit zur politischen Herausforderung wird: Das Ziel gelingender Alphabetisierung erfordert, das Erlernen der deutschen Sprache durch Nicht-MuttersprachlerInnen nicht mit dem Maßstab der Assimilation, also der Substitution muttersprachlicher durch deutschsprachige Kommunikation zu messen. Hier ist von offiziell bi- oder multilingualen Ländern zu lernen. Die Schweiz beispielsweise etablierte das Ziel des „Sprachfriedens“, was eine Akzeptanz der mehrsprachigen Gesellschaft voraussetzt.

Unter den Industrieländern nimmt Deutschland insofern eine Sonderstellung ein, als die Zentralregierung Grundlagenforschung massiv und noch zunehmend unterstützt, allerdings Lobbyarbeit und auch Angebotsentwicklung für schriftschwache Menschen nicht wirklich in zentraler Verantwortung liegen. Zudem haben hinsichtlich der Mehrsprachigkeit Assimilationsansprüche vergleichsweise hohe Priorität.

3. Gütekriterien von Best Practice

Für die Alphabetisierungsdekade wurden 2002 in einem internationalen Aktionsplan „*key areas of action*“ benannt, die dem Screening Orientierung geben: „*policy, program delivery, capacity development, research, community participation, and monitoring and evaluation*“ (UNESCO 2008: 12).

Das übergeordnete Ziel – *Education for All* – (UNESCO 2006) wird u. a. von der International Reading Association mit Qualitäts-Standards besetzt (Lapp u. a. 2004). Diesen Standards folgend meint das Recht auf Grundbildung, ein Recht zu haben auf:

- zielgruppengerechte Ausbildung,
- frühzeitige Leseausbildung und Leseanreize,
- gut ausgebildete Lehrer,
- Förderung bei Leseproblemen durch spezialisierte Lese-Trainer,
- adäquates Lernmaterial in diversen Lernumwelten,
- Lese-Tests, die v. a. Stärken erkennen (statt Defizite zu messen),

Förderung der Deutschkenntnisse als dringlichste Aufgabe betrachtet wird, wenn es darum geht, die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien zu fördern. Allerdings ist die koordinierte Förderung des Deutschen und der Muttersprache der Kinder aus Migrantenfamilien entscheidend sowohl für die Sprachentwicklung im Allgemeinen als auch für die Entwicklung der Deutschkenntnisse im Speziellen.“ (Diefenbach 2004: 249)

- Lese-Unterricht unter Einbezug von Eltern und Communities,
- sinnvolle Nutzung der Erstsprachen-Kenntnisse sowie
- gleiche Technik-Ausstattung für alle in sachgerechten Klassenräumen in Anspruch nehmen zu können.

Lernumwelten und Lehrmethoden betreffende Qualitätsmaßstäbe lassen sich unter der Prämisse *Zielgruppenspezifität* zusammenfassen. Zur Erreichung solcher Maßstäbe ist auf den Stand der *Zielgruppenforschung* zuzugreifen, welche die Diversität der Zielgruppen darstellt und begründet. Insofern gehört auch *Diversity Mainstreaming* zur Zielgruppenspezifität. Das Gleiche gilt für die – hier weit ausgelegte – Leitlinie *Empowerment*: Mit fortschreitender Zielgruppenforschung werden ein zunehmend besseres Verständnis differenter Bedürfnisse und entsprechend „ermächtigende“ Förderung möglich.

Die zweite hier angelegte Prämisse *Evaluation*, fordert die Erfassung von *Berichten* zu den genannten Faktoren. Zudem rückt die *Nachhaltigkeit* von Projekten in den Blick. Diese wird hier eingeschätzt mit Blick auf das dokumentierte Networking bzw. die Struktur durchführender und unterstützender Institutionen.

3.1. Zielgruppenspezifität

Durch die Erforschung diverser Lebenslagen und Lernkontexte (Barthelmes/Macion 2005; Gregory/Williams 2000) verlieren Vorstellungen eines allein gültigen Königsweg für familiales Zusammenleben, für schulisches Lernen, für den außerschulischen Erwerb und Gebrauch von Schrift oder für Settings und Methoden des Lernens an Plausibilität. Zielgruppenbezug bedeutet mithin, auf sehr verschiedene Klientel Bezug zu nehmen. Zielgruppenspezifität verweist auf die Notwendigkeit, Zielgruppen nicht nur nominell nach Lernzielen, sondern auch nach ihren Hintergründen zu spezifizieren und einer Vielfalt von Ressourcen, Lernbedürfnissen und Lernhemmnissen gerecht zu werden.

Lebenslanges Lernen ist einerseits ein sehr individueller Prozess, der andererseits nicht abgelöst von sozialen Zusammenhängen informellen Lernens, angefangen mit der Familie, zu denken ist. Die hier gemeinten Zielgruppen unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, formelle Lernangebote wie Alphabetisierungskurse aufzusuchen. Die entscheidenden Differenzen nämlich sind sozial bestimmt. Sie liegen in Ungleichheiten der Kapitalverfügung und von der

Gesellschaft zugewiesene Ressourcen (Hradil 2001; Geißler 2006; Vester et al. 2001). Die potenzielle Klientel von Alphabetisierung und Grundbildung gehört vor allem unteren Sozialschichten an und ist zum Teil von kumulierten Benachteiligungen betroffen. Gleichzeitig ist sie sehr heterogen. Bildungsbenachteiligte unterscheiden sich sowohl hinsichtlich milieuspezifischer Literacy-Formen, als auch hinsichtlich ihrer sprachlichen, mitunter vielsprachigen Kompetenzen (Drucks/Bittlingmayer i. E.). Angesichts des sozialintegrativen Auftrags der Alphabetisierungsarbeit ist von Belang, dass bei aller Individualisierung der Lebensverhältnisse die Sozialstrukturen insgesamt stabil bleiben. Soziale Mobilität spielt sich überwiegend innerhalb sozialer Schichten, jedoch kaum zwischen diesen ab. Deshalb sind individuelle Bildungs- und Lebenschancen als Folge intergenerationaler sozialer Vererbung von Status und Ressourcen zu verstehen (Wagner/Schneider/Gintzel 2008; Vester 2009, 2004) – also als Ausdruck sozialer Ungleichheit.

Diversität ist mithin die Bedingung für aufsuchende Arbeit, für zielgruppenspezifische Förderung die die Bedingungen für sozial Benachteiligte verbessern, wo das Präventions-Dilemma sich mitunter als Bildungsdilemma darstellt.

Quantitative Auswertung und Beschreibung

Interventionsprojekte werden zunächst sortiert durch Auszählung der jeweils abgedeckten Dimensionen des Faktors *Methodischer Zielgruppenbezug*. Analog wird mit Forschungsprojekten und dem Faktor *Zielgruppenforschung* verfahren. Auf diese Weise werden ‚Rankings‘ erstellt. Anschließend werden von den jeweils am höchsten eingestuften Projekten solche markiert, die den Faktor *Empowerment* stark berücksichtigen. Die entsprechenden Eigenheiten der Projekte werden kurz vorgestellt, um an diesen Beispielen die Good Practice-Dimensionen zu erläutern. Dabei werden auch die Faktoren *Diversity Mainstreaming* und *Closing-The-Gap-Strategies* einbezogen. In Tabelle 3 sind die Faktoren auf einen Blick dargestellt und den zugehörigen Dimensionen zugeordnet. Bevor sie anhand der ausgewählten Beispiele erläutert werden, sollen sie zunächst im Allgemeinen vorgestellt sein.

Tab. 3: Faktoren und Dimensionen des Maßstabs Zielgruppenspezifität

Zielgruppenspezifität	
Interventionsprojekte	Forschungsprojekte
Methodischer Zielgruppenbezug	Zielgruppenforschung
<ul style="list-style-type: none"> • Niederschwelligkeit • Setting-Ansatz • Bi-/Multiling. Strategien • Family Literacy • Multiplikatorenkonzept 	<ul style="list-style-type: none"> • Prädiktoren für funktionalen An-alphabetismus • Lernentwicklung(en) • Lebens-/Lernwelten • (Sprach-)Politische Kontexte
Interventionsprojekte + Forschungsprojekte	
Empowerment	
<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung am Arbeitsmarkt • Programmbeteiligung • Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> • Community Participation • Gleichstellung • (health) competencies
Diversity Mainstreaming	
<ul style="list-style-type: none"> • Bi-/Multiling. Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppenforschung
Closing-The-Gap-Strategies	
<ul style="list-style-type: none"> • Ziel- und Zielgruppenbestimmung 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluationsergebnisse

Faktoren und Dimension von Zielgruppenspezifität

So wie Bauer (2008) und Bauer/Bittlingmayer (2006) für die Gesundheitsförderung, so bestätigt das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen⁶ für die Alphabetisierungsarbeit die Priorität eines konsequenten Zielgruppenbezugs. Auf Bedürfnisse verschiedener Gruppen sei jeweils mit passenden Angeboten zu reagieren. Als weitere wichtige Ebenen werden angeführt:

- Förderung von Arbeitsmarkt-Eingliederung – über die Erreichung von Arbeitsfähigkeit hinaus,
- Verankerung in der Politik durch ein nationales Rahmenprogramm,
- Stärkung von Verbänden und Lobby-Arbeit,

⁶ <http://www.unesco.org/uil/en/unesco/confintea/confinteanatrep.htmls>

- Entwicklung von Curricula, Trainer-Ausbildung und Lernmaterialien,
- Einbeziehung verschiedener Settings,
- Sicherstellung der Finanzierung / Diversität der Quellen.

Der Projektverbund „Chancen-Erarbeiten“⁷ fokussiert seine Arbeit auf die Förderung am Übergang Schule-Ausbildung/Arbeitsmarkt und auf die Erwachsenen-Grundbildung. Schon zu Beginn der gemeinsamen Arbeit wurden Dimensionen zielgruppengerechten Arbeitens formuliert, die insbesondere das Screening der Interventionsprojekte anleiten. Diese sind:

- zielgruppenadäquate, niedrighschwellige Einstiege der Arbeitsmarktintegration,
- Kompetenz- und Lebensweltbezogene Lehr- und Lernkonzepte,
- Sensibilisierung und Ausbildung von Multiplikatoren für Anspracheformen,
- Angebote in verschiedenen Settings,
- Flächendeckende und vernetzte Angebotsstruktur zur Sicherstellung nachhaltiger Erreichung und Förderung der Zielgruppe.

Entsprechungen dieser Maximen finden sich im genannten Katalog von Good Practice-Kriterien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA). Im Sinne der Bielefelder Grundlagenforschung und in Anlehnung an Veröffentlichungen der UNESCO wurden diese Maximen für das Screening präzisiert und ergänzt.

Zielgruppenspezifität suchen wir im Selbstverständnis von Projekten, d.h. in der Bestimmung allgemeiner Ziele und Zielgruppen, in methodischen und in theoretischen Konzepten. Methodischer Zielgruppenbezug und Zielgruppenforschung sind im besten Fall über einen Praxis-Forschungs-Transfer verbunden. Der Empowerment-Begriff wird hier weit gefasst. Er umschließt mehrere Dimensionen, darunter die Förderung von Partizipation in verschiedenen Bereichen (Politik, Wohlstand, Bildung). Ein weiterer Empowerment-Aspekt liegt in den Machtrelationen bzw. dem Umstand, dass die Macht des Einzelnen nur vor strukturellen Verteilungen und Mechanismen gesellschaftlicher Macht und vor historischen Formen der Machtausübung zu verstehen ist. Dies illustrieren zu können ist ein entscheidender Vorteil internationaler Vergleiche von

⁷ Nähere Informationen auf der homepage www.chancen-erarbeiten.de

Best Practice-Modellen. Mit den hier dargestellten Dimensionen von Empowerment und Zielgruppenforschung wird versucht, diesen Vorteil für das Adaptions-Assessment zu nutzbar zu machen.

Historisch-politische Dimensionen des Schriftspracherwerbs

Gerade mit Blick auf Alphabetisierungskampagnen in ehemaligen Kolonialgebieten wird gefordert, Interessenkonstellationen und Abhängigkeitsverhältnisse explizit zu thematisieren und rein idealistischen bzw. unbesprochen normativen Programmatiken mit gesellschafts- und herrschaftsanalytischer Genauigkeit zu begegnen (Fuchs 1990). Die ausgezeichnete Arbeit von Katharina Brizic (2007) bezieht diese Perspektive in eine interdisziplinäre Grundlagenforschung zur Sprachentwicklung ein. Kompetenzen und Bildungsbedürfnisse der Lernenden kommen dabei genauso in den Blick wie deren Spracherwerbsbiographie. Brizic zeigt, dass individuelle Schriftaneignungs-Prozesse und deren differente Verläufe erst wirklich zu verstehen sind, wenn sie im Kontext staatlicher Sprachpolitiken gegenüber marginalisierten Bevölkerungsteilen und gegebenenfalls historischer Verdrängung von Sprachen dargestellt werden. Die Lernpsychologische Forschung zu Vor- und Nachteilen der Alphabetisierung in der Mutter- bzw. Erstsprache wird so ergänzt um eine historisch-politische Dimension. Zusammen mit den Perspektiven des Lebensverlaufs (Müller 1997) und der intergenerationalen Vermittlung von Sprachkapital (Brizic a. a. O.) ergibt sich ein Gesamtbild der Bedingungen des Erwerbs von Schriftkompetenz .

Dimensionen des Faktors Zielgruppenforschung

Der Faktor Zielgruppenforschung ist in vier Dimensionen (Tab. 4) unterteilt:

Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus werden beispielsweise jährlich im US-amerikanischen "Nations's Report Card" (Projekt-Nr. 51) erhoben: Mit schlechten Schulleistungen korrelierende bildungs- und sozioökonomische Merkmale können als statistische Risikofaktoren für geringe Schriftsprachkompetenzen interpretiert werden. Die "LUTA-Studie" (Projekt-Nr. 31) erhebt solche Merkmale bei LernerInnen in Alphabetisierungskursen deutscher Volkshochschulen, ohne freilich Schlüsse auf die Gesamtheit Bildungsbenachteiligter mit geringen Schriftkompetenzen zuzulassen. Idealtypisch ist diese Dimension mit quantitativen Methoden und repräsentativen Erhebungen besetzt.

Die Dimension *Lernentwicklung(en)* zielt insbesondere auf die Beeinflussung der Lernentwicklung durch Umgang mit verschiedenen Sprachressourcen in der Gesellschaft, im Bildungssystem und in der Erwachsenenbildung. Sie geht ganz entscheidend in den Good Practice-Faktor ‚Diversity Mainstreaming‘ ein.

Tab. 4: Operationalisierung der Dimensionen des Faktors Zielgruppenforschung

Zielgruppenforschung				
Dimension	Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus	Lernentwicklung(en)	Lebens-/Lernwelten	(Sprach-)politische Kontexte
Inhalte	Sozioökonom. Merkmale und Schriftsprachprobleme	Lernstandsentwicklung unter unterschiedlichen Bedingungen	Lernanlässe-/entwicklungen im Kontext sozialer Beziehungen	Bildungschancen + Lernen im Kontext historisch-politischer Verhältnisse
Methoden	Quantitative Methoden/ Repräsentativerhebungen	quantitative + qualitative Methoden	Qualitative Methoden	Literaturanalyse/ Methodenmix

Die Erforschung von Lebens-/Lernwelten ist eine Voraussetzung dafür, der Diversität der Ressourcen und Literacy-Formen Bildungsbenachteiligter gerecht zu werden und das Präventionsdilemma (s. oben) bearbeiten zu können. Um die Defizit-Perspektive auf schriftschwache Menschen zu überwinden, sind qualitative Zugänge zu gemeinschaftlichen Kontexten auszubauen, in denen gelernt und in denen Sprache resp. "Text" entwickelt und als Ausdrucksform eingesetzt wird. Insbesondere teilnehmende Beobachtungen und Interviews scheinen geeignet zu sein, wenn „(e)s gilt, wissenschaftliches Wissen hinsichtlich des impliziten lebensweltlichen Wissens zu gewinnen, welches nicht in erster Linie zum lebensweltlichen Handeln selbst benötigt wird, sondern sich zum Verstehen von lebensweltlichem (Handlungs-)Wissen als tauglich erweist.“ (Wagner/Schneider 2008: 47). Im Abschlussbericht des Projekts „PASS alpha“ der „Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung“ an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden wird der Gewinn von Methoden-Triangulation, hier einer Ergänzung offener Zugänge (Open Theory) mit theoretischen Konzepten („heuristische Interventionen“) und Abstraktionen vom empirischen Material (Typologisierung) für die Förderung sozialintegrativer Alphabetisierungsarbeit herausgestellt (ebenda).

Die vierte Dimension von Zielgruppenforschung, *(sprach-)politische Kontexte*, meint die in politischen Systemen und Kulturen liegenden Umstände des Spracherwerbs, insbesondere den Umgang mit Sprachminderheiten durch „Mehrheitsgesellschaften“.

Dimensionen des Faktors Methodischer Zielgruppenbezug

Tabelle 5 sind die Dimensionen des Faktors Methodischer Zielgruppenbezug zusammengestellt. Sie werden entlang konzeptioneller und methodischer Präferenzen unterschieden.

Tab. 5: Dimensionen des Faktors Methodischer Zielgruppenbezug

Methodischer Zielgruppenbezug					
Dimension	Niederschwelligkeit	Setting-Ansatz	Bi-/Multilinguale Strategien	Family Literacy	Multiplikatorenkonzept
Konzepte/ Methoden	Non-formale Bildung				Trainer-Ausbildung
	Alltagsrelevante Inhalte	Räumlichkeit der Zugänge	Erstsprache als Medium und als Gegenstand des Unterrichts	Gemeinsames Lernen	Rekrutierung von Community-Mitgliedern
	Incentives			Family Capacity	Ausbildung ehem. LernerInnen
	Rücksicht auf bes. Lebensumstände				

Die Dimensionen *Niederschwelligkeit* und *Setting-Ansatz* verweisen darauf, dass gerade die am schwersten erreichbaren Gruppen der Alphabetisierungsarbeit am meisten bedürfen. Diesem Präventionsdilemma entsprechend kann nicht ausschließlich mit Kommstrukturen gearbeitet werden. Niederschwellig zu arbeiten bedeutet die Bevorzugung offener Angebote, aufsuchender und in der Lebenswelt begleitender Zugänge.

Schon die so wichtige respektvolle und kontextsensible Ansprache von LernerInnen kann an der Einbeziehung „differenter“ Sprachkapitalien, entsprechender Lernbedürfnisse und -ressourcen festgemacht werden. Und es ist international Konsens, muttersprachliche Kompetenzen methodisch in die (funktionale) Alphabetisierung einbeziehen und erweitern zu sollen (vgl. Abschnitt 1.3.1. und 1.6.2 im vorliegenden Bericht). Die Dimension *Bi-/Multilinguale Strategien* meint den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Alphabetisierungskursen und wird zusammen mit Aspekten der Zielgruppenforschung im Faktor ‚Diversity Mainstreaming‘ (s. S. 38) ausgewertet.

Ebenso wie die letztgenannte steht auch die Dimension *Family Literacy* für die Alphabetisierung erwachsener LernerInnen in Deutschland nicht selbstverständlich im Blickpunkt. Zwar ist die Bedeutung familialer Lernumgebungen bekannt, gemeinsames und aufeinander bezogenes Lernen familialer Generationen ist aber vergleichsweise wenig vertreten.

Multiplikatorenkonzepte hängen eng mit dem Settingansatz zusammen, insofern es darum geht, die Multiplikatoren im Setting zu erkennen und zu qualifizieren. International sind recht unterschiedliche Settings mit differenten sozialen Logiken von Bedeutung.

Dimensionen des Faktors Empowerment

Das hier weit gefasste Verständnis von Empowerment vereinigt die in der Hamburger Deklaration zur Erwachsenenbildung niedergelegten Zielbestimmungen:

„The objectives of youth and adult education, viewed in a lifelong process, are to develop the autonomy and the sense of responsibility of people and communities, to reinforce the capacity to deal with the transformation taking place in the economy, in culture and in society as a whole, and to promote coexistence, tolerance and the informed and creative participation of citizens in their communities, in short to enable people and communities to take control of their destiny and society in order to face the challenges ahead.” (UIE 1997)

Tabelle 6 zeigt die Operationalisierung der im vorliegenden Screening gesuchten Empowerment-Dimensionen.

Tab. 6: Dimensionen des Faktors Empowerment

Empowerment						
Dimension	Orientierung am Arbeitsmarkt	Programmbe- teiligung	Partizipation	Community Participati- on	Gleichstellung	(health) com- petencies
Zielbestim- mungen	Vermittelbarkeit Arbeitsmarkt- chancen/- inklusion	Mitbestimmung der TN an Kurs-Abläufen	Politik Transformation Bildung Wohlstand	Capacity kollekt. Ent- wicklung	Verringerung des Gender- Gap Stärkung der Frauenrolle	allg. Life-Skills Gesundheits- kompetenzen

Die erste Dimension, *Orientierung am Arbeitsmarkt*, überschreibt Ziele der Überleitung von KursteilnehmerInnen in Arbeitsverhältnisse. Programmatisch wird teilweise direkte Branchenbindung, zum anderen Teil eine allgemeine Vermittelbarkeit angezielt, die durch ein Training unmittelbar einsetzbarer Kompetenzen, nicht zuletzt Numeracy-Skills erreicht werden soll. Kooperationen mit Unternehmen gehören ebenfalls zu dieser Dimension.

Programmbeteiligung meint **die** Delegation kursbezogener Entscheidungen an die teilnehmenden LernerInnen. Dies geschieht freilich in sehr unterschiedlichem Ausmaß.

Die nächste Dimension erfasst die Förderung von *Partizipation* in verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlich großer Wirkungsreichweite. Das zentrale Ziel der *Verminderung sozialer Ungleichheit* wird als Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand, *Bildung für alle* als Teilhabe an gesellschaftlichen Bildungsmöglichkeiten definiert. Darüber hinaus wird aber auch die Mitwirkung an politischen Prozessen im Sinne gesamtgesellschaftlicher Transformation als Ziel formuliert.

Community-Participation fasst hier Konzepte zusammen, die sich auf gemeinschaftliche oder intermediäre soziale Zusammenhänge beziehen, etwa Community Ownership, Capacity-Building, kommunitäre Literate Environments oder Community-Development. Als Charakteristika ‚erfolgreicher‘ Communities gelten:

- Beteiligung möglichst vieler Mitglieder und Offenheit bzw. aktive Einladung dazu,
- Transparenz und Offenheit bei Leitenden und Verantwortlichkeit bei Partizipierenden,
- Diskriminierungsfreiheit und eine positive Haltung zu Diversität sowie
- Ein Gewinn an Demokratie und auch an Effektivität (vgl. Reid 2000).

Die Dimension besitzt einen hohen Stellenwert bei der Umsetzung von *Diversity Mainstreaming* und *Closing the Gap-Strategien*, etwa durch eine Stärkung der Frauenrolle in Dörfern. Community-Participation hat also Gleichstellungseffekte und fördert – durch die starke Orientierung an lokalen Gegebenheiten – die Nachhaltigkeit und die Multiplikatorenkonzepte von Alphabetisierungsprojekten.

In Deutschland sind zur Zeit Bildungs-Aspirationen und Bildungsabschlüsse bei jungen Frauen im Schnitt höher als bei Männern (Hurrelmann/Quenzel i. E.). Jedoch gibt es noch immer keine Chancengleichheit bei beruflichen Aufstiegschancen. Und noch immer ist weltweit überwiegend ein Gender-Gap hinsichtlich der Alphabetisierungsrate und der Bildungschancen zu verzeichnen (UNESCO 2008). Die Dimension *Gleichstellung* benennt Programmatiken zur Reduktion dieser Unterschiede und solche zur Stärkung der Frauenrolle. Dies erfüllen oft Projekte, die Frauen und Mädchen oder Mütter mit Kindern zu Zielgruppen haben.

Die letzte Dimension (*health*) *competencies* meint die methodische Vermittlung allgemeiner Life-Skills und/oder spezieller Gesundheitskompetenzen.

Alphabetisierungsprojekte werden oft mit hohen AIDS/HIV-Infektionsraten unter den TeilnehmerInnen konfrontiert und reagieren darauf mit einer Erweiterung des Programms um entsprechende Aufklärungsarbeit. Die Dimension (health) Literacy ist in einem Bildungsbegriff begründet, der die Orientierung an Ausbildungs- und Vermittlungsfähigkeit weit übertrifft und der die Auffassung von Kompetenzerwerb über die formelle Schulbildung hinaus erweitert.⁸

In diesen Zusammenhang gehört auch eine weite Definition von Gesundheit. Sie umfasst soziales Wohlbefinden und die dazu notwendigen Fähigkeiten, realistische Entscheidungen zu treffen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und in der Auseinandersetzung mit der Realität ein stabiles Gleichgewicht zu erreichen (Hurrelmann 2002).

Diversity Mainstreaming

Zur Halbzeit der Alphabetisierungsdekade erklärte die UNESCO den Umgang mit Diversität zur großen Herausforderung der weiteren Arbeit:

„As we move into the second half of the United Nations Literacy Decade with a renewed strategy, the international community must seek innovative ways to assist and work with the diverse, marginalized populations that traditional approaches have not served well. We know that young people and adults learn best when literacy acquisition serves their particular aims, meets their individual needs and fits their specific contexts – it should not be beyond our collective capacity to be more effective in this regard.“ (UNESCO 2008: 3)

Diversity Mainstreaming wird hier in zwei Hauptdimensionen (Tab. 7) mehrsprachiger Lehr-/Lernstrategien und der Zielgruppenforschung besprochen.

Tab. 7: Dimensionen des Faktors Diversity Mainstreaming



⁸ Auf einen solchen Bildungsbegriff beharrt z.B. Thomas Rauschenbach vom DJI:

„Da steht nicht die ‚Zurichtung‘ für den Arbeitsmarkt oder die ökonomische Verwertbarkeit einer Person im Vordergrund, sondern es geht sehr viel weitreichender um den Erwerb einer umfassenden Kompetenz zur autonomen Lebensführung. Das heißt, es geht darum, den Menschen in die Lage zu versetzen, das Leben auch vor, neben und nach der Erwerbstätigkeit, also jenseits von Beruf und ökonomischer Verwertbarkeit zu meistern.“ (Barthelmes/ Macion 2005: 7)

Die UNESCO (2003) bezieht deutlich Stellung für muttersprachlichen Unterricht, der nachweislich die Identität der Lernenden stützt, den Dialog und Mobilität fördert und Lernerfolge verbessert.⁹ Dahingehend entwickelte Konzepte und Richtlinien sind Ergebnis jahrzehntelanger internationaler Aushandlungsprozesse und entsprechen diversen Erklärungen zu allgemeinen Menschen-, Kinder- und Gruppenrechten (vgl. ebenda). Diesen Leitlinien folgend

- sollte Unterricht für alle SchülerInnen/LernerInnen in ihrer Muttersprache beginnen,
- die Muttersprache möglichst lange Medium und auch Gegenstand des Unterrichts sein,¹⁰
- sind nach Möglichkeit Unterrichtsgruppen nach Muttersprachler-Gruppen aufzuteilen,
- ist ein einklagbares Recht auf muttersprachlichen Unterricht anzustreben und
- ist die Einführung der Zweitsprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts schrittweise und didaktisch durchdacht vorzunehmen.

Als Umsetzungshemmnisse gelten die politische Abwertung und die fehlende Verschriftlichung vieler Sprachen. In diversen Schwellen- und Entwicklungsländern wird Diversity Management in Form mehrsprachiger Projekte und multilingualer Education betrieben (Grove/Young 2008)¹¹.

Von der Herausforderung multilingualer Räume sind verschiedene Weltregionen ungleich stark ‚betroffen‘: Die Sprachenvielfalt variiert genauso wie die Notwendigkeit, im Alltag mehrere Sprachen zu benutzen. Während Indien etwa 20 offizielle Landessprache besitzt (vgl. UNESCO 2003: 13), gilt es in Deutschland als Selbstverständlichkeit, nur eine einzige zu haben. Aber wie

⁹ Im Preface des UNESCO-Positionspapiers heißt es hierzu:

“Education for All means a quality education for all. In today’s world this means including consideration of the many varied cultural and linguistic contexts that exist in contemporary societies. These pose a challenge for policy-makers, concerned on the one hand with ensuring qualifications of a normative nature for the whole population of a country, while at the same time protecting the right to be different of those who belong to specific linguistic and ethnic populations.(...) Education is both a tool for and a reflection of cultural diversity. In addition, research has shown that learners learn best in their mother tongue as a prelude to and complement of bilingual education approaches.” (UNESCO 2003: 6)

Aus der Einleitung des selben Papiers:

„Educational policy makers have difficult decisions to make with regard to languages, schooling and the curriculum in which the technical and the political often overlap. While there are strong educational arguments in favour of mother tongue (or first language) instruction, a careful balance also needs to be made between enabling people to use local languages in learning, and providing access to global languages of communication through education.” (ebenda: 7)

¹⁰ “Mother tongue instruction generally refers to the use of the learners’ mother tongue as the medium of instruction. Additionally, it can refer to the mother tongue as a subject of instruction. It is considered to be an important component of quality education, particularly in the early years. The expert view is that mother tongue instruction should cover both the teaching of and the teaching through this language.” (UNESCO 2003: 14)

¹¹ Das Summer Institute of Linguistics/SIL International (<http://www.sil.org/>) widmet sich darüber hinaus der Erforschung und Wiederbelebung wenig bekannter Sprachen.

überall in der Welt ist auch in Deutschland aufgrund verschiedener Einwanderungs-Hintergründe in den Städten eine Vielzahl von Sprachgruppen zugegen.

In qualitativer Migrations- (Paß 2006) und Sprachforschung (Brizic 2008) wurde nachgewiesen, dass Einwanderer von Kompetenzen in jeweils offiziellen Verkehrssprachen profitieren können, dass aber andere Sprachkompetenzen keineswegs irrelevant sind und ihre Verwendung schon gar nicht der sprachlichen und sozialen Integration im Wege steht.¹² Erstsprachen bzw. Muttersprachen dürfen für Individuen wie für Communities als mindestens eben so wichtig gelten wie die Beherrschung nationaler und internationaler Verkehrssprachen (vgl. UNESCO 1999).

Das methodische Kriterium *Bi- und multilinguale Strategien*¹³ (s. o.) ist auch eine zentrale Dimension des Faktors Diversity Mainstreaming. Vermittlung und Einsatz mehrerer Sprachen im Unterricht sind nicht nur in Hinblick auf „learning outcomes“ von Bedeutung, sondern darüber hinaus vor dem Hintergrund dreier Basis-Prinzipien der UNESCO, nämlich:

- im Unterricht an Wissen und Erfahrungen der LernerInnen anzuknüpfen,
- Ungleichheiten in mehrsprachigen Gesellschaften zu verringern sowie
- interkulturellen Dialog zu fördern und Menschenrechte sicher zu stellen.¹⁴

Diversity Mainstreaming wird hier zudem besetzt durch das oben umrissene Spektrum interdisziplinärer *Zielgruppenforschung*, das zur Beschreibung und Erklärung vielschichtiger Zusammenhänge von Mehrsprachigkeit und Alphabetisierung bzw. Schriftlernen beiträgt.

¹² Das gleiche gilt für räumliche und wertrational Bindungen an ethnische bzw. Minderheiten-Communities. Entgegen verbreiteter Annahmen, sind diese die Basis für Integration und Erfolg in den Systemen der Mehrheitsgesellschaften. Hier liefert Nauck (Nauck 2004; Nauck 2002; Nauck/Steinbach 2001) Hintergrund-Argumente für gesteigerten Zielgruppenbezug (vgl. Drucks 2008) im Sinne von Diversity Mainstreaming.

¹³ Die Dimension heißt deshalb nicht ‚Muttersprachlicher Unterricht‘, weil Bedeutungen von „Muttersprache“ vielschichtig und nicht immer klar ausgewiesen sind. Zudem geht es nicht darum Unterricht in der Amtssprache durch muttersprachlichen Unterricht zu ersetzen, sondern um die Einbeziehung mindestens zweier Sprachen in den Unterricht (UNESCO 2003: 17).

¹⁴ „1.UNESCO supports mother tongue instruction as a means of improving educational quality by building upon the knowledge and experience of the learners and teachers. 2.UNESCO supports bilingual and/or multilingual education at all levels of education as a means of promoting both social and gender equality and as a key element of linguistically diverse societies. 3.UNESCO supports language as an essential component of inter-cultural *education* in order to encourage understanding between different population groups and ensure respect for fundamental rights.“ (UNESCO 2003: 30)

Closing the gap – Strategies

Als Kern-Bestandteil von Bildung steht Alphabetisierung im Zeichen strukturell ungleich verteilter Chancen, Bildung zu erwerben und aus Bildungsanstrengungen Kapital zu schlagen. In Entwicklungs- und Schwellenländern zeigt sich allzu deutlich eine sozialräumliche Überschneidung von Illiteralität und Armut. Einerseits wird Armut als Bildungsbarriere vererbt und andererseits geht die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter auseinander (vgl. UNESCO 2008: 39f).

Für die Gewinnung von individuellen LernerInnen für Alphabetisierungskurse – und grundsätzlich auch für die Bewerberauswahl in Unternehmen – ist von Interesse, dass neueste Untersuchungen scheinbare Gewissheiten über die Verteilung von Lernmotivationen den Boden entziehen: Bildungs-Aspirationen sind weder bei MigrantInnen (Bauer/Bittlingmayer 2007) noch bei jungen Frauen (Hurrelmann/Quenzel i. E.) besonders gering, sondern sogar überdurchschnittlich ausgeprägt.

Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit setzt jedoch weltweit an strukturellen Ungleichheiten an, insofern besonders benachteiligte Bevölkerungsteile angesprochen werden. Darum werden hier Closing the Gap-Strategien darüber bestimmt, wie explizit Gruppen bildungsbenachteiligter, armer, vulnerabler, exkludierter und nicht sesshafter (Nomaden) Menschen als Zielgruppe benannt und dabei Ungleichheiten entlang der Dimensionen Geschlecht, Ethnizität, Stadt – Land, Weiß – Schwarz, Milieu, Stadtteile, Regionen, Kasten, oder Behinderungen als Zielgruppenbestimmung benannt werden. Zum anderen werden Zielbestimmungen, die auf Ausgleich von Benachteiligungen verweisen, zu diesem Faktor gezählt. Dies kann die Durchsetzung der Grundrechte und die Förderung von Partizipationschancen auf gemeinschaftlicher und auf gesellschaftlicher Ebene für die genannten Zielgruppen beinhalten.

Auch dieser Faktor wird nicht quantitativ ausgewertet. Er wird vielmehr exemplarisch beschrieben als Interventionsmaxime und als Erkenntnisinteresse von Forschungsprojekten. Wir richten hier das Hauptaugenmerk auf die Bestimmung von Zielen und Zielgruppen sowie auf Evaluationsergebnisse (Tab. 8).

Tab. 8: Dimensionen des Faktors Closing-The-Gap-Strategies

Closing-The-Gap-Strategies	
Ziel- und Zielgruppenbestimmung	Evaluationsergebnisse

3.2. Evaluation und Impact Assessment

Die voraussichtliche Wirkung eines Projekts und die Adaptierbarkeit seiner Komponenten können nur unter der Voraussetzung von Transparenz und Evaluation beurteilt werden. Von daher gelten hier wissenschaftliche Begleitung und ausführliche öffentliche Dokumentation einschließlich Evaluationsdaten als Gütekriterium. Ein Prozess guter Praxis ermöglicht begründete Entscheidungen über Weiterführung und Modifizierung von Maßnahmen sowie Zugänglichkeit für wissenschaftliche Fragestellungen. Solche Qualitätsentwicklung beginnt mit der Aufstellung klarer Ziele und Kriterien. Ebenso wichtig ist die Sicherstellung von Vergleichbarkeit. Schließlich gehen auch Evaluations-Ergebnisse in den Faktor ‚Evaluation‘ ein.

Genau wie bei der ‚Zielgruppenspezifität‘ wird in der Ergebnisbeschreibung wiederum quantitativ und qualitativ vorgegangen. Die zwei Hauptfaktoren sind in Tabelle 9 erläutert. Für den Faktor *Evidenzbasis* ist entscheidend, ob 1. Evaluationsberichte vorliegen, 2. Evaluation von externen Partnern geleistet wurde und 3. die Evaluationsergebnisse insgesamt als positiv bewertet werden können. Diese Bewertung wird vor dem Maßstab expliziter Projektziele, aber auch vor den vorgestellten allgemeinen Good Practice-Kriterien vorgenommen, soweit dies den Projekten gerecht wird. Einbezogen werden Monitoring und Prozessevaluation (Qualität der Implementierung) sowie summative Evaluation (Effektivität, Nachhaltigkeit, Effizienz).

Tab. 9: Dimensionen des Faktors Evaluation

Evaluation	
Evidenzbasis	Qualitätsmanagement
3-Stufige Auswertung:	Nachhaltigkeit
1. Evaluation	Internationale Zusammenarbeit
2. Fremdevaluation	Transparenz
3. Positive Evaluationsergebnisse	

Als am besten dokumentiert erwiesen sich Kriterien wie Abbrecherquoten, Akzeptanz, Lernerfolg oder die Entwicklung der Alphabetisierungsquote.

Die evaluierten Projekte mit veröffentlichten positiven Evaluationsergebnissen kooperieren zu meist intensiv mit internationalen Organisationen, liegen in staatlicher Verantwortung und haben über längere Zeit Bestand. Am Beispiel solcher „Best Practice-Projekte“ werden im zweiten Schritt Kernelemente des *Qualitätsmanagements* von Alphabetisierungsprojekten illustriert. Im

Fokus stehen dabei die Nachhaltigkeit, die (gegebenenfalls internationale) Struktur der Verantwortlichen und Kooperierenden sowie die Transparenz der Erfahrungs- und Evaluationsberichte über das jeweilige Projekt.

Vor dem Hintergrund regionaler Besonderheiten und angesichts in sehr unterschiedlichem Maße zur Verfügung stehender Kooperationspartner, personeller und materieller Ressourcen, braucht 'Gute Praxis' insbesondere Zeit und stabile Rahmenbedingungen (vgl. Preiß 2005: 24). Als stabilisierend erweist sich immer wieder die Übernahme von Verantwortung durch Zentralinstanzen bei konsequent dezentraler Organisation. Auf diese Weise ist Langfristigkeit genauso zu gewährleisten wie eine den lokalen Communities gerecht werdende Grundbildungsarbeit (Diversity Mainstreaming). Internationales Networking, Zusammenarbeit mit Nicht-Regierungsorganisationen sowie Fundraising bzw. Ausbau einer differenzierten Finanzierungsstruktur unterstützen dies.

Um das Verhältnis von Innovation und Konstanz in Projektverläufen abzubilden, versuchen wir die jeweiligen Laufzeiten in Entwicklungsphasen zu unterteilen und herauszulesen, inwiefern auf Evaluationsergebnisse reagiert wurde.

Gerade bei anhaltenden Problemen langfristiger Kampagnen ist es hilfreich herauszufinden, inwiefern die Problemursachen in Motivationsproblemen der Multiplikatoren und/oder LernerInnen, in fehlendem politischen Willen oder in strukturellen sozio-ökonomischen Mängeln zu suchen sind. Ob dies ersichtlich wird, ist, neben der Dichte der Quellenlage, ein Kriterium für Transparenz.

4. Ergebnisse für Entwicklungs- und Schwellenländer

Ogleich dies keine verbindliche Definition ist, werden Entwicklungsländer konsensuell über eine vergleichsweise schwach entwickelte Ökonomie und eine hohe Armutsquote unter der Bevölkerung bestimmt. Als Schwellenländer werden hier – dem Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Weltbank folgend – die zehn Staaten Südafrika, Mexiko, Brasilien, VR China, Indien, Malaysia, Philippinen, Thailand, Russland, Türkei bezeichnet.

Die in das Screening einbezogenen Projekte sind in Tabelle 2 vollständig aufgelistet. Auf den ersten Blick ist zu sehen, dass es sich fast durchgehend um Interventionsprojekte handelt, die überwiegend noch nicht abgeschlossen sind. Sofern Entwicklungsländer beschrieben werden,

sind die Zeilen grün gefärbt, für Schwellenländer steht rot. Die Färbung soll eine schnelle Orientierung in den Tabellen ermöglichen.

Nur für wenige Programme konnten schnell und eindeutig Phasen unterschieden werden, die sich an makrostrukturellen Bedingungen wie z. B. politischen Konjunkturen und pädagogisch-ideologischen Paradigmenwechseln fest machen lassen. Beispielhaft hierfür ist das „National Programme in Literacy, Adult Education and Non formal Education“ in Mocambique (Projekt Nr. 13), für das in der Literatur gleich mehrere, zu unterschiedlichen Zeitpunkten erstellte Phaseneinteilungen (Muianga 2007; Fuchs 1990) zur Verfügung stehen. Bei der indischen „National Literacy Mission“ (Projekt Nr. 59) sind die Schritte gut nachvollziehbar, in denen das Angebot und die Zielgruppen erweitert und die einzelnen Programmteile integriert wurden.

Die Projekte weisen methodisch und hinsichtlich der Settings ein großes Spektrum auf, das von gemeinsamem Lernen im Klassenzimmer über Radiosendungen bis hin zu Hausbesuchen von Trainern reicht.

Umfassende Aktivitäten hinsichtlich aller Good Practice-Faktoren zeigen Nicht-Regierungs-Organisationen. Ein hier stark repräsentiertes Beispiel ist die türkische AÇEV (Projekte Nr. 69-75), die 2008 wieder mehrere Aktivitäten startete.

Im Folgenden werden, in Anschluss an die tabellarische (Tab. 10) Übersicht (1.4.1), nacheinander die Rankings nach den Faktoren methodischer Zielgruppenbezug und Zielgruppenforschung (1.4.2) sowie Evaluation (1.4.3.) erläutert, anschließend die jeweiligen Best Practice-Modelle kurz vorgestellt.

4.1. Die tabellarische Übersicht der Modelle

Tab. 10: Alle Projekte in Entwicklungs- und Schwellenländern

Lfd. Nr.	Entwicklungsländer	Land	Laufzeit/Phasen	Intervention /Forschung	Laufend/ abgeschl.
1	Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) – Afghan http://www.ayendafoundation.org/news_educationalifeline.html http://www.usembassy.at/de/policy/laura_bush.htm http://main.edc.org/projects/equip3afghanistan_literacy_and_community_empowerment_program_lcep	Afghanistan1	Start: 2005; Bis 2006 Implementation mit EQUIP3/ CLCEP: 2008: 13 Mio \$ aus Japan http://www.afghanembassyjp.com/en/news/1406	Intervention	Laufend
2	RAWA Literacy Program for Afghan Women http://www.rawa.org/index.php http://www.rawa.org/x-courses.htm http://www.rawa.org/policy.htm	Afghanistan2	Start: 1977	Intervention	Laufend
3	Egypt Education Reform Programm (ERP) http://www.worlded.org/WEInternet/projects/ListProjects.cfm?Select=Country&ID=98 http://www.equip123.net/webarticles/anmviewer.asp?a=403&z=113	Ägypten	2004-2009	Intervention	Laufend
4	Poverty Reduction and Capacity Building through Livelihood Skills Training EXPRO http://www.iiz-dvv.de/index.php?article-id=113&clang=0 3 UIL: Making a Difference http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001538/153827e.pdf http://www.dagethiopia.org/Public/Publications/JRM%202007%20Final%20Report%20.doc	Äthiopien	Seit 1995 (3-jähriges Pilotprojekt / Neustart Projekt eingeführt 2002) http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/04_en.html	Intervention	Laufend
5	Supporting Literacy for Integrated Development http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/01_en.html http://www.education.nairobi-unesco.org/PDFs/Bamako%20Literacy%20Conference%20Programme.pdf	Benin	Seit 1992 Projekt der GTZ, 1997 Gründung POTAL-MEN	Intervention	Laufend
6	Programme d'Education Bilingue Bericht der UNESCO: Évaluation du programme d'éducation bilingue au Burkina Faso (interim report), MEBA/OSEO, August 2005 http://www.repta.net/repta/telechargements/contrib_communautaire_burkina.pdf	Burkina Faso	Seit 1994	Intervention	Laufend
7	Literacy Programme; Ghana Institut of Linguistics, Literacy and Bible Translation (GILLBT) http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/05_en.html	Ghana	Seit 1973	Intervention	Laufend

8	Haitian Out-of-School Youth Livelihood Initiative: IDEJEN	Haiti	Seit Oktober 2003. Nach Pilotphase September 2006 Verlängerung bis September 2008	Intervention	abgeschl.
http://www.equip123.net/webarticles/anmviewer.asp?a=308&z=37 http://www.equip123.net/docs/e3-IDEJENmodel0606.pdf					
9	Alphabetisierung im 1. + 2. nationalen Entwicklungsplan	Kap Verde1	1) 1974-82 Beginn Alphabetisierung 2) 1982-85 1. nat. Entwicklungsplan 3) 1985-90 2. nat. Entwicklungsplan	Intervention /Forschung	abgeschl.
Fuchs, Elisa 1990: Alphabetisierung. Entfaltung von Potentialen oder Festschreibung von Marginalität? Alphabetisierung in Mocambique und Kap Verde in ihrem Verhältnis zu Kommunikationsformen und Bildungsbedürfnissen im ländlichen Raum. Frankfurt/Main.					
10	Distance Learning for Adults: Radio ECCA Project for the Socioeconomic Development	Kap Verde2	2006-2009 (follow up von dem Adult Distance Learning (ECCA System) 2002-2005, erstmals eingeführt 1999	Intervention	Laufend
http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/03_en.html http://radioecca.org/					
11	Joint Programme: Supporting the Promotion of Education for All – Non-Formal Education	Madagaskar	Ab 1999: Vernetzung/Planung 2001-2005 Initialisierungsphase Seit 2006 dezentralisierte Organisation	Intervention	
http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/07_en.html http://www.unesco.org/uil/en/UIIPDF/nesico/bamako0907/Best%20Practice%20publication-English.pdf UIL 2007: Making a Difference: Effective Practices in Literacy in Africa					
12	World Education Mali Programme: Support for the Quality and Equity of Education (AQEE)	MALI	Planung 1999, Einführung 2003 10-Jahre Laufzeit	Intervention	Laufend
Bericht der UNESCO: http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/09_en.html					
13	NFE: National Programme in literacy, adult education and nonformal education. Nationale Alphabetisierungskampagnen	Mocambique	1)1970-1974: Aufbau Alpha.-Arbeit; 2)1974-1978: Blütezeit (Unabhängigkeit) 3)1978-1985: Aufbau nationaler Kampagnen/ Integration in nation. Erziehungssystem (SNE) 4)1985-1995 Rückgang (Bürgerkrieg) 5)seit 1995 Wiederentdeckung	Intervention /Forschung	abgeschl.
1) Evaluation der 1. Kampagne (Phase 3) durch DNAEA: Avaliacao de 1a Campagna Nacional de Alfabetizacao 1978-1979, Maputo 1980 2) Fuchs, Elisa 1990: Alphabetisierung. Entfaltung von Potentialen oder Festschreibung von Marginalität? Alphabetisierung in Mocambique und Kap Verde in ihrem Verhältnis zu Kommunikationsformen und Bildungsbedürfnissen im ländlichen Raum. Frankfurt. 3) Fuchs, Elisa/ V. Miquet (1982): Análise do material experimental de Alfabetizacao (1o Ano) para subsistema de eduacao de adultos, INDE, Maputo. 4) Statistiken zu Mocambique: http://www.countryscorecard.com/country_scorecard/mozambique.htm 5) Muianga, Ernesto 2007: Mozambiques's Literacy and Adult Education Programmes: A Subsector Strategy. In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia. S. 69-77.					

14	National Literacy Programme in Namibia (NLPN)	Namibia	seit 1992	Intervention	Laufend
	http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/10_en.html Ngatjizeko, Beans Uazembu 2007: Namibia's Literacy and Learning Programme In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia, S. 64-68.				
15	Use of Radio in a Nomadic Education Programme (NEP)	Nigeria	Start 1992 normales Radioprogramm Aufbau Lerngruppen und Zentren	Intervention	Laufend
	Bericht der UNESCO: http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/11_en.html				
16	Reflect and HIV/AIDS: Peoples Action Forum (PAF)	Sambia	2004	Intervention	Laufend
	http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/15_en.html				
17	Associates in Research & Education for Development (ARED)	Senegal1	seit 1990	Intervention	Laufend
	Bericht der UNSECO: http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/12_en.html				
18	Integrated Adult Education Programme (PIEA)	Senegal2	Seit 2002	Intervention	Laufend
	http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/12a_en.html				
19	Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal	Senegal3	1992-1999	Forschung	abgeschl.
	Wiegelmann, Ulrike 1998: Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen. Frankfurt/Main.				
20	The National Literacy Strategy (NLS); National Adult Education Programme (NAEP)	Tunesien	1992-1999: NLS; 2000-2003: NAEP	Intervention	abgeschl.
	http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=325&clang=1 (Institut für Internationale Zusammenarbeit des deutschen Volkshochschulverbandes)				
21	Family Basic Education (FABE)	Uganda1	Seit 2001/2002	Intervention	Laufend
	UIL 2007: Making a Difference: Effective Practices in Literacy in Africa http://www.unesco.org/uil/en/UJLPDF/nesico/bamako0907/Best%20 Practice%20 publication-English.pdf				
22	Integrated Intergenerational Literacy Project (IILP)	Uganda2	2004	Intervention	Laufend
	http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/14a_en.html				

Schwellenländer					
53	Projeto Alavanca Brasil	Brasilien1	Januar 2004-	Intervention	Laufend
Internet: http://www.projeto-alavanca.org/index_de.html					
	Brasil Alfabetizado : Alphabetisierung der Jugendlichen und Erwachsenen; im National Programme for Adult&Youth Education	Brasilien2	Seit 2003	Intervention /Forschung	Laufend
54	Überblick vom UIL: Henriques, Ricardo/ Timothy Ireland 2007: Brazil's National Programme for Adult and Youth Education. In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia. S.2-17 Vera Masagão Ribeiro/Antônio Augusto Gomes Batista 2005: Commitments and challenges towards a literate Brazil. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146067e.pdf http://ssa.nic.in/ssaframework/ssafram.asp#1.0				
55	A literacy program for women in China – the key to improving health	China	2008 auf 2 Jahre angelegt	Intervention	Laufend
http://www.globaleducation.edna.edu.au/archives/secondary/casestud/china/2/lit.html					
	Total Literacy Campaigns (TLC) : im Nat. Alphabetisierungsprogramm für Erwachsene	Indien 1	Seit 1989	Intervention	Laufend
56	Satish Loomba/ A. Mathew 2005: India's National Adult Education Programme. In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia. S.18-32 Zu Evaluationsrichtlinien und –designs: http://www.nlm.nic.in/me_nlm.htm Homepage: http://www.nlm.nic.in				
57	Reading for a Billion: Same Language Subtitling on TV (SLS)	Indien2	Seit 1996 nur Übersetzungen; 1998: Projekt an Grundschulen; 1999: eingeführt auf Sender; 2002-2003: Eingeführt bei landesweitem Hindi-SongProgramm; ...wächst immer weiter	Intervention	Laufend
http://planetread.org/home.php / http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/06_en.html					
	National Literacy Mission (NLM)	Indien 3	1) ab 1989 TLC 2) Revision ab ca.1993(Operation Restortion) 3) Revision 1999: „Revamp“ 4) 2008: 11. Nat. Plan	Intervention /Forschung	Laufend
58	Satish Loomba/ A. Mathew 2005: India's National Adult Education Programme. In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia. S.18-32 Zu Evaluationsrichtlinien und –designs: http://www.nlm.nic.in/me_nlm.htm Homepage: http://www.nlm.nic.in				
59	Jan Shikshan Sansthan(JSS) 'zweite Chance'	Indien4	Bis 1967 Vorläufer Shramik Vidyapeeth, ab April 2000 JSS	Intervention	Laufend
http://www.nlm.nic.in/jss.htm					

60	The 'computer-based functional literacy' (CBFL) programme	Indien5	Seit Feb. 2000	Intervention	Laufend
http://www.tataliteracy.com/index.htm (Stand: 2005)					
61	Nationales Erwachsenenbildungsprogramm	Mexico	Seit 1981; 1995 MEv; 2001 MEVyT	Intervention	Laufend
CastroMussot, LuzMaría/ María Luisa Luisa de Anda 2007: Mexico's National Adult Education Programme. In: In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia, S. 33-44.					
62	Functional Education+Literacy Programme (FELP)	Philippinen	1996 Def. meth./Programmatik (LSCS); 2001 Implementierung	Intervention	Laufend
http://www.accu.or.jp/litdbase/break/pdf/PHI.pdf / http://www.accu.or.jp/litdbase/break/1_11.htm					
63	Family Literacy Project (FLP)	Süd-Afrika1	seit 2000	Intervention	Laufend
www.familyliteracyproject.co.za Bericht der UNESCO					
64	Operation Upgrade Programme	Süd-Afrika2	Seit 1966 christl. Orientiert; Seit 1991 speziell EB	Intervention	Laufend
http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/13a_en.html					
65	Adult Basic Education and Training (ABET)	Süd-Afrika3	Bis 1994: „night schools“ ab 1994: Demokratisierung/ Strukturierung 1999-2004: SANLI (Massen-Lit -Kampagne) 2004: EPWP (Expanded Works Programme)	Intervention	Laufend
http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=185 http://www.usaid.gov/sa/success2.3.html					
66	South African National Literacy Initiative (SANLI)	Süd-Afrika4	2000-2004	Intervention	abgeschl.
www.pmg.org.za/docs/2002/appendices/020305sanli.ppt Ramarumo, Morongwa/Vernon Jacobs 2007: South Africa's National Adult Education Programme. In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia, S. 45-52.					
67	Concentrated Language Encounter (CLE)	Schwellen-+Entwicklungs-länder	Thailand (1987-1992); Südafrika, Bangladesch (ab 1997), Brasilien (ab 1998), Türkei (ab 1998), Argentinien, Kenya, Nigeria, Namibia, Vanuatu, Philippinen, Nepal, Indien, Pakistan,	Intervention	Laufend
http://www.rotary.org/Rldocuments/en_pdf/serv_opp_cle_fact_sheet.pdf					
68	Mother-Child Education Program(MOCEP)	Türkei1	Seit 1982; Finale Version seit 1994	Intervention	Laufend
1) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/ACEV%20evaluation.ppt 2) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/EvaluationMOCEP-Turkey.ppt 3) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/pdf/ACEV_programs.pdf http://www.acev.org/english/index.html					

	Preschoolparent-child Education Program (OVCEP)	Türkei2	Seit 1999	Intervention	laufend
69	1) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/ACEV%20evaluation.ppt 2) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/EvaluationMOCEP-Turkey.ppt 3) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/pdf/ACEV_programs.pdf http://www.acev.org/english/index.html				
70	FALP - Functional Adult Literacy Program	Türkei3	Erste Evaluation 1999	Intervention	Laufend
	www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/ACEV%20evaluation.ppt www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/EvaluationMOCEP-Turkey.ppt http://www.acev.org/english/training/literacy.html				
71	FSP-Father Support Program	Türkei4	1999-2001	Intervention	abgeschl.
	1) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/ACEV%20evaluation.ppt 2) www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/pdf/ACEV_programs.pdf http://www.acev.org/english/index.html				
72	Schreiben u. Lesen für die Frauenrechte: Politische u. zivilrechtliche Ausbildung zur Stärkung der Frauen	Türkei6	Seit 2008	Intervention	Laufend
	http://www.acev.org/educationdetail.php?id=15&lang=tr				
73	“Genç Kızlar için Eğitim”/Ausbildung für junge Mädchen	Türkei7	Seit 2008	Intervention	Laufend
	http://www.acev.org/educationdetail.php?id=15&lang=tr				
74	“Kadının Güçlendirilmesi için Okuma Yazma” Projesi/ Stärkung von Lesen + Schreiben von Frauen	Türkei8	Seit 2008 (Fortsetzungsprojekt)	Intervention	Laufend
	http://www.acev.org/educationdetail.php?id=15&lang=tr				

4.2. Zielgruppenspezifität der Programme

Methodischer Zielgruppenbezug

In Tabelle 11 sind diejenigen Projekte aufgelistet, die unseren Recherchen zufolge drei oder mehr Dimensionen des Faktors *Methodischer Zielgruppenbezug* abdecken.

Tab. 11: Ranking Interventionsprojekte nach dem Faktor „Methodischer Zielgruppenbezug“
– Entwicklungs- und Schwellenländer

Nr.	Name des Projekts	Land	Method. Zielgruppenbezug
12	World Education Mali Programme: Quality and Equity of Education (AQEE)	Mali	5
14	National Literacy Programme in Namibia (NLPN)	Namibia	4
17	Associates in Research & Education for Development (ARED)	Senegal1	4
21	Family Basic Education (FABE)	Uganda1	4
55	A literacy program for women in China - the key to improving health	China	4
60	The 'computer-based functional literacy' (CBFL) programme	Indien5	4
68	MOCEP - Mother-Child Education Program	Türkei1	4
58	National Literacy Mission (NLM)	Indien 3	4
1	Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) – Afghan Literacy Initiative	Afghanistan1	3
3	Egypt Education Reform Programm (ERP)	Ägypten	3
4	Poverty Reduction and Capacity Building through Livelihood Skills Training	Äthiopien	3
5	Supporting Literacy for Integrated Development	Benin	3
6	Programme d'Education Bilingue	Burkina Faso	3
7	Ghana Institut of Linguistics, Literacy and Bible Translation (GILLBT)	Ghana	3
9	Alphabetisierung im 1. + 2. nationalen Entwicklungsplan	Kap Verde1	3
15	Use of Radio in a Nomadic Education Programme (NEP)	Nigeria	3
16	Reflect and HIV/AIDS: Peoples Action Forum (PAF)	Sambia	3
22	Integrated Intergenerational Literacy Project (IILP)	Uganda2	3
56	Total Literacy Campaigns (TLC): im Nat. Alphabetisierungsprogramm	Indien1	3
61	Nationales Erwachsenenbildungsprogramm	Mexico	3
63	Family Literacy Project (FLP)	Süd-Afrika1	3
66	SANLI (South African National Literacy Initiative)	Süd-Afrika4	3

Nur für ein einziges Projekt in Mali fanden wir alle fünf Dimensionen. Jeweils vier Dimensionen werden für sieben Projekte, davon drei aus Entwicklungs- und vier aus Schwellenländern, beschrieben.¹⁵ Und schließlich finden wir für weitere 18 Projekte jeweils drei Dimensionen abgedeckt. Es bietet sich an, die Erläuterungen zum „Best Practice“ um die ersten acht Projekte zu zentrieren.

Unter den acht am höchsten bewerteten Projekten ist *Niederschwelligkeit* dokumentiert im Sinne nonformaler, dabei lernerzentrierter Methoden, wie z.B. Gruppendiskussion oder gemeinsames Geschichten-Erzählen (Projekt 14)¹⁶. Als niederschwellig gelten auch audiovisuelle bzw. massenmediale Unterrichtsmaterialien (58). Ein Schwerpunkt ist die Vermittlung alltags- und lebensweltrelevanter Inhalte. Methodisch werden problemlösendes Lernen an realen Gegebenheiten (12) oder auch LernerInnen-zentrierte Literatur in afrikanischen Sprachen (17) angeboten. Auf die besonderen Lebensumstände der LernerInnen wird insbesondere durch entgegenkommende Zeitorganisation eingegangen. Dies wird abstrakt als Flexibilität bezeichnet (60) oder konkret dokumentiert, etwa als Aussetzung des Unterrichts in der Erntesaison (55), als ein – nachgewiesen effektives – Konzept nächtlichen Lernens (Kinkajou) (12) oder als gemeinsame Sessions und Events (21).

Es werden offene und Fernunterrichtsangebote (14) gemacht, die auch dem *Settingansatz* zuzuordnen sind. Die angebotenen Lernorte reichen von Schulen über Trainings-/Lern- und Elternbildungszentren mit oft starker Community-Anbindung bis zu Haus-Besuchen, beispielsweise zum Eltern-Kind-Training zu Hause (68).

Die *Bi- und Multilingualen Strategien* zeigen schon in der kleinen Gruppe die unterschiedlichen Facetten der „Erstsprache“ sowie Varianten der Alltagsrelevanz von Vielsprachigkeit: Bilinguale Konzepte umfassen Unterricht in einer Landessprache und in einer Amtssprache, in Abhängigkeit davon, welche Kolonialmacht die sprachlichen Verhältnisse „ordnete“. Typischerweise wird die Muttersprache in Basis-Kursen unterrichtet bzw. im ersten Lese-, Schreib- und Rechenunterricht als Unterrichtssprache verwendet, um in einer Aufbaustufe komplett durch Französisch, Englisch oder Portugiesisch ersetzt zu werden. Das Bemühen um Diversity Mainstreaming zeigt sich z.B. in der Bestimmung von Regionen mit großer ethnischer Vielfalt als Zielgruppe (55) oder dem Zuschnitt von Unterrichtsmaterial auf unterschiedliche Sprachen und Dialekte (60). In einem

¹⁵ Die angezeigte Reihenfolge *innerhalb* einer Gruppe mit gleicher Maßzahl auf dem entscheidenden Faktor ist keinem weiteren Umstand als der aufsteigenden Ordnung der fortlaufenden Projektnummern geschuldet. Es ist also keine weitere Hierarchisierung gemeint. Das gilt analog für alle weiteren Rankings.

¹⁶ Im Folgenden stehen einzelne Zahlen in Klammern jeweils für die Nummer eines Projekts.

Fall wird die Sprachverwendung im Unterricht distriktweise, je nach Bedürfnissen und Struktur der gesprochenen, z. T. schriftlosen Dialekte geregelt (58).

Die *Family Literacy-Strategien* fördern intergenerationale Bildungstransmission und Capacity-Building in Familien durch Stärkung von Grundbildungs-, Erziehungs-, Gesundheits- und Kommunikationskompetenzen der Eltern. Dabei geht es explizit um Vorbereitung, Motivation und Unterstützung der Kinder für die Schule, aber auch um gegenseitige Anregungen der Generationen mit Bildungsinhalten und in Lernprozessen (17). In Joint-Parent-Child Learning Sessions lernen Erwachsene mit den gleichen Materialien wie ihre Kinder, sie lesen, schreiben und spielen gemeinsam mit ihnen (21).

Hinsichtlich der Multiplikatorenkonzepte zeigt sich, neben einem deutlichen Gewicht auf Professionalisierung von Trainerausbildung und Lehre im Allgemeinen, z.B. spezielle Ausbildungsmodule in Dörfern (55) sowie eine Einbeziehung der Community-Struktur (17) und die Ausbildung ehemaliger LernerInnen aus der Community (58+60).

Zielgruppenforschung

Für Entwicklungs- und Schwellenländer ist, im Vergleich mit den Ergebnissen für die OECD-Länder (Abschnitt 1.5.2), in geringem Umfang Forschungsarbeit dokumentiert (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Ranking Interventionsprojekte nach dem Faktor Zielgruppenforschung
– Entwicklungs- und Schwellenländer

Nr.	Name des Projekts	Land	Zielgruppenforschung
19	Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal	Senegal3	3
9	Alphabetisierung im 1. + 2. nationalen Entwicklungsplan	Kap Verde1	2
13	Nat. Programme in literacy, adult education & nonformal education(NFE)	Mocambique	1
15	Use of Radio in a Nomadic Education Programme (NEP)	Nigeria	1
17	Associates in Research & Education for Development (ARED)	Senegal1	1
54	Brasil Alfabetizado: Alphabetisierung der Jugendlichen und Erwachsenen; im National Programme for Adult&Youth Education	Brasilien2	1
58	National Literacy Mission (NLM)	Indien 3	1

Das einzige reine Forschungsprojekt ist „Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal“ (19), welches hier auch die beste Wertung erzielt.

Im hier abgebildeten Spektrum findet ‚*Prädiktoren-Forschung*‘ in Form der Einsicht in Volkszählungen statt, welche die Planungen unterstützt und zudem über den Erfolg der eigenen Arbeit, etwa über die Alphabetisierungs- und Armutsraten in verschiedenen Bevölkerungsteilen – etwa getrennt nach Altersgruppen, Regionen und Geschlecht, Aufschluss gewährt (58).

Im Bereich *Lernforschung* wird die Bedeutung muttersprachlichen Unterrichts mit entwicklungspsychologischen und psycholinguistischen Ansätzen (21) erschlossen. Im Besonderen geht es z.B. um je nach Muttersprache, also in ehemaligen Kolonien unterschiedliche phonetische Probleme mit dem Portugiesischen (13).

Lebens- und Lernweltforschung ist z.B. der Vergleich "traditioneller" mit "modernen" Lernkontexte und Lebenswelten (21). Das Ausloten von Möglichkeiten, Zielgruppen sozial und zeitlich einzubinden (17) oder die Beobachtung von Lebensumständen der nomadischen Bevölkerung (15) kommt der Methodenabstimmung zugute. Die Erforschung diverser Lernorte, -interessen und -bedürfnisse wird zur Grundlage sowohl zur Entwicklung lebensweltorientierter Methoden und Materialien als auch für eine „volksnahe Politik“ im Sinne von Diversity Mainstreaming (54).

„Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal“ (19) verbessert das Verständnis des nationalen senegalesischen Alphabetisierungsprogramms durch eine Darstellung politischer Kontexte und Entwicklungsverläufe. Der Forschungsstand zu Grundbildungs- und Sprachpolitik, zur kolonialen Bildungs-Politik nach 1945 sowie zum staatlichem Alphabetisierungs- und Grundbildungswesen wird aufgearbeitet.

4.3. Evaluationserkenntnisse

In Tabelle 13 sind jene Projekte aus Entwicklungs- und Schwellenländern eingetragen, von denen wir zweifelsfrei sagen können, dass sie extern evaluiert werden und dass dabei per Saldo positive Ergebnisse zusammengetragen wurden. Dass ein Projekt das Kriterium Evaluation, genauer: den Faktor Evidenzbasis, voll erfüllt, haben wir als notwendige Bedingung zur Vergabe des Etiketts „Best Practice“ definiert. Hinreichend sind zusätzlich hohe Werte bei den übrigen Faktoren. In die Tabelle ist eingetragen, auf wie vielen Dimensionen die Faktoren Zielgruppenforschung, Empowerment und methodischer Zielgruppenbezug jeweils gefunden wurden.

Tab. 13: Fremdevaluierte Projekte mit veröffentlichten positiven Evaluationsergebnissen
– Entwicklungs- und Schwellenländer – (mit Werten für Zielgruppenspezifität)

Nr.	Name des Projekts	Land	Zielgruppenforschung	Empowerment	Methodischer Zielgruppenbezug
4	Poverty Reduction and Capacity Building through Livelihood Skills Training; (EXPRO)	Äthiopien	1	5	3
6	Programme d'Education Bilingue	Burkina Faso	0	0	3
14	National Literacy Programme in Namibia (NLPN)	Namibia	0	5	4
16	Reflect and HIV/AIDS: Peoples Action Forum (PAF)	Sambia	0	5	3
54	Brasil Alfabetizado: Alphabetisierung der Jugendlichen und Erwachsenen; im National Programme for Adult&Youth Education	Brasilien2	1	1	1
56	Total Literacy Campaigns (TLC): im Nat. Alphabetisierungsprogramm für Erwachsene	Indien1	0	3	3
58	National Literacy Mission (NLM)	Indien 3	1	4	4
59	Jan Shikshan Sansthan(JSS) /„zweite Chance“	Indien4	0	3	2
63	Family Literacy Project (FLP)	Süd-Afrika1	0	3	3
68	MOCEP – Mother-Child Education Program	Türkei1	0	2	3
69	[OVCEP]PPCEP - Preschool-Parent-child Education Program	Türkei2	0	1	2
70	FALP - Functional Adult Literacy Program	Türkei3	0	1	1
71	FSP - Father Support Program	Türkei4	0	1	2

Eine wichtige Rolle bei der Evaluation von Alphabetisierungsprogrammen spielen Institutionen der UNESCO. Die aufgeführten Projekte werden evaluiert oder bei der Design-Entwicklung unterstützt durch das Institute for Curriculum Development+Research (ICDR) (4), von der Swiss Workers' Aid Society (OSEO) (6), dem UNESCO Windhoek Cluster Office (14), von nationalen

(54) oder von ausländischen Forschungsinstituten unter Leitung nationaler Expertenkommissionen (56). Diese Evaluationen erfolgen regelmäßig, oft und in kurzen Abständen. Sie werden in vielen Programmteilen, mit diversen Methoden und zum Teil nach eigens dafür entworfen Designs durchgeführt.

Unter den hier aufgeführten Projekten sind mehrere nationale Alphabetisierungsprogramme. Jenes in Indien ist einmal insgesamt beschrieben (58) und einmal separat der älteste und grundlegende Teilbereich erfasst worden (59). Im zusammenführenden Ergebnisteil dieses Berichts (Abschnitte 1.4.4. + 1.6) werden beide zusammen besprochen. Dort steht das Mother-Child Education Program der Türkei (68) stellvertretend für die Arbeit der Organisation AÇEV. Deren Preschoolparent-child Education Program (69), Functional Adult Literacy Program (70) und Father Support Program (71) stehen nach dem Evaluationskriterium ebenfalls in der „Bestenliste“. AÇEV startete zudem 2008 drei neue bzw. Fortsetzungsprogramme (Nr.72-74) zu denen noch keine Evaluationsberichte vorliegen. Es handelt sich dabei um Lese- und Schreibkurse für Frauen mit einer starken Programmatik der Stärkung der Frauenrolle durch politische und zivilrechtliche Ausbildung: Zudem wurde ein Ausbildungsprogramm für junge Mädchen gestartet.

4.4. Best Practice

Aus den oben vorgestellten Rankings ergibt sich die Auswahl der Best Practice-Projekte für Entwicklungs- und Schwellenländer. Diese haben formal folgende Eigenschaften gemeinsam:

- sie alle laufen aktuell (bis 2008),
- sie alle sind Interventionsprojekte,
- zu allen liegen Projekt- und Evaluationsergebnisse vor, die ein insgesamt positives Ergebnis zur erwartbaren Wirksamkeit der Intervention vermitteln,
- alle Projekte sind international vernetzt, bekommen Unterstützung bei der finanziellen Ausstattung, der Evaluation oder der Programmentwicklung,
- alle Projekte arbeiten mit Non Governmental Organizations zusammen.

Notwendige Bedingung war mithin Fremdevaluation mit positivem Ergebnis, also das Vorhandensein einer „Evidenzbasis“ für die weitere Arbeit. Tabelle 14 zeigt die weiteren Schwerpunkte, über die die Projekte jeweils als „Best Practice“ definiert wurden:

Namibias nationales Alphabetisierungsprogramm (14) erzielt die höchsten Werte für *Methodik und Empowerment*. Senegals ARED (17) und Indiens National Literacy Mission (58) erreichen diesen hohen Wert nicht ganz, haben dafür jedoch *Zielgruppenforschung* als Grundlage ihrer Handlungskonzepte dokumentiert. Das Mother-Child Education Programm in der Türkei (68) hat vor allem Dimensionen des methodischen Zielgruppenbezugs abgedeckt. Außer den genannten Projekten erfüllt noch Brasil Alfabetizado (54) das Evaluationskriterium und deckt zudem je eine Dimension aller drei Faktoren von Zielgruppenspezifität ab.

Tab. 14: Best Practice – Entwicklungs- und Schwellenländer

Nr.	Name des Projekts	Land	Laufzeit /Phasen	Zielgruppenforschung	Method. Zielgruppenbezug	Empowerment	Zentrale Verantwortung
14	National Literacy	Namibia	seit 1992		4	5	Nat. Regierung
17	Associates in Research & Education for Development (ARED)	Senegal ¹	seit 1990	1	4	3	Nat. NGO
54	Brasil Alfabetizado	Brasilien ²	Seit 2003	1	1	1	Nat. Regierung
58	National Literacy Mission (NLM)	Indien ³	Seit 1989	1	4	4	Nat. Regierung
68	MOCEP - Mother-Child Education Program	Türkei ¹	Seit 1982		4	2	Nat. Bildungs-/Forschungsinst.
13	National Programme in literacy, adult + non-formal education (NFE)	Mocambique	Seit 1970	1	2	1	Nat. Regierung

Zum nationalen Programm in Mocambique (13) liegen externe Evaluationsberichte vor, es ist aber nicht leicht zu entscheiden, ob die Ergebnisse als überwiegend positiv eingeschätzt werden dürfen. Allerdings ist einer der Berichte ungewöhnlich kritisch, und genau dies macht das Projekt hier derart interessant, dass es in die „Best Practice“-Tabelle aufgenommen wurde.

Im Gegensatz zu den nationalen Alphabetisierungsprogrammen liegt die zentrale Verantwortung beim senegalesischen Projekt (17) bei einer NGO, beim türkischen Mutter-Kind-Programm bei einer nationalen Bildungs- und Forschungsinstitution.

ARED, die *Associates in Research and Education for Development*, ist eine 1990 gegründete US-amerikanische Non-Profit-Organisation, deren Hauptanliegen die Förderung afrikanischer

Sprachen und damit verbundene Grundbildungsarbeit in Afrika ist. Unterstützt werden außer senegalesischen auch Organisationen in Mali oder Niger. ARED entwickelt insbesondere Lehrmaterial in afrikanischen Sprachen und kooperiert zu diesem Zweck unter anderem mit USAID, Lutheran World Relief¹⁷, dem International Institute for the Environment and Development¹⁸, mit deutschen Entwicklungsorganisationen¹⁹ und diversen weiteren internationalen Instituten sowie mit zahlreichen lokalen NGOs.

Die türkische *Mother-Child-Education-Foundation (AÇEV)*²⁰ arbeitet mit dichten nationalen und internationalen Netzwerken, inhaltlich familienzentriert, sehr transparent und mit verschiedenen Zielgruppen. Ihre Programme umfassen Bildung in der frühen Kindheit und in der Familie, funktionale Alphabetisierung Erwachsener und Frauenförderung sowie Bildungsfernsehen. Sie richten sich an Menschen in der Türkei sowie an türkische Immigranten in europäischen und arabischen Staaten. Der Arbeitsschwerpunkt liegt auf der Bereitstellung von Know-How und Materialien für lokale Agenturen. AÇEV war wesentlich beteiligt an den jeweils zweijährigen EU-gestützten Programmen „QualiFLY“ (Qualitätsentwicklung im Family Literacy-Bereich zusammen mit Italien, Irland, Malta, Deutschland, Großbritannien und Kanada) und „IMPACT“ (Internetgestützte Knowledge-Base zur Verbesserung von Elternkompetenzen, mit Deutschland, Großbritannien, Rumänien und Finnland).

Die Best Practice-Projekte haben recht differente politische Hintergründe. So erlangte etwa Mocambique seine formale Unabhängigkeit von der Kolonialmacht Portugal gegen größeren Widerstand und sehr viel später als Brasilien. Diese Transformation fällt für Mocambique in den Erhebungszeitraum des Screenings und ihr wird bei resümierenden Betrachtungen der Alphabetisierungsbemühungen (Muianga 2007; Fuchs 1990) ein hoher Stellenwert eingeräumt. Für Brasilien werden dagegen eher einzelne Programme im Kontext von Armut in benachteiligten Gebieten einer insgesamt gespaltenen Gesellschaft beschrieben.

Mocambique erlangte seine Unabhängigkeit erst mit der Nelkenrevolution im Jahr 1975, nach hartnäckigem Widerstand der Kolonialmacht Portugal. Etwa 1970 begann der Aufbau der Alphabetisierungsarbeit, die von 1974 bis 1978 eine Blütezeit erlebte um dann in den Aufbau nationaler Kampagnen überzugehen und in das nationale Erziehungssystem integriert zu werden.

¹⁷ Für mehr Informationen die Homepage www.lwr.org

¹⁸ www.iiied.org

¹⁹ Gemeint sind: Internationale Weiterbildung und Entwicklung GmbH (Inwent) www.inwent.org/index.php.en sowie die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH <http://www.gtz.de/de/unternehmen/689.htm>

²⁰ www.acev.org

Die weitere Entwicklung der Erwachsenenalphabetisierung verlief nicht geradlinig, sondern verzeichnete Konjunkturen, insbesondere einen Rückgang zur Zeit der Bürgerkriege zwischen 1985 und 1995. Es folgte die „Wiederentdeckung“ der Alphabetisierung, die immer an das primäre Ziel der Armutsbekämpfung geknüpft war, aber auch als direkte Konsequenz des Befreiungskampfes aufgefasst wurde.

Für *Brasilien* war im 20. Jahrhundert nicht eine formale Unabhängigkeit von Portugal das Problem. Vielmehr hatte das Land im Kampf um Demokratie Fortschritte und Rückschläge zu verzeichnen. Das seit 2003 laufende Programm Brasil Alphabetizado ist Teil der Regierungsstrategien, die zu Programmbeginn schon mit einem starken Netzwerk versehen waren. Eine Abteilung des Bildungsministeriums kooperiert mit diversen privaten, politischen und Nicht-Regierungs-Organisationen. Mit der Evaluation sind unter anderem das Institut for Applied Academic Research (IPEA) und die National School of Statistical Science (ENCE) betraut. Die Aufgaben des Programms sind strukturiert durch starke soziale Gefälle, hohe Armutsquoten und hohe Analphabetenzahlen. Die Alphabetisierungskurse von Brasil Alphabetizado sind ein Teil der nationalen Bildungsstrategie, zu der zudem Second-Chance- und Leseprogramme, intergenerationale und berufsbezogene Bildungsangebote gehören. Zentrale Ziele der anstehenden brasilianischen Bildungsreform sind zum einen der Ausbau des integrativen Ansatzes sowie zum anderen die infrastrukturelle und finanzielle Sicherung schulischer und nachholender Grundbildung.

In Mocambique fand Anfang der 1990er Jahre ein Paradigmenwechsel zugunsten muttersprachlichen Unterrichts statt. In Projektberichten seit dieser Zeit aus Namibia und dem Senegal gehört Mehrsprachigkeit scheinbar selbstverständlich zum Repertoire der Alphabetisierung. In Indien, für das hier 1989 die Berichterstattung beginnt, ist Vielsprachigkeit gänzlich „normal“. Die Berichte aus der Türkei und auch aus Brasilien zeigen zumindest keinen Schwerpunkt bei mehrsprachigen Programmen.

Indiens National Literacy Mission arbeitet vor dem Hintergrund von etwa 20 (es gibt scheinbar kaum übereinstimmende Angaben) anerkannten Nationalsprachen mit wiederum Hunderten von Dialekten. Nach der Erringung nationaler Unabhängigkeit im Jahr 1947 ist hier das entscheidende Problemfeld noch immer das Verhältnis von Separation und Integration. Die nationale Alphabetisierungsstrategie weist seit 1989 einerseits mehrere Revisionen auf. So werden eine „Operation Restoration“ für den Zeitraum ab etwa 1993 und eine Phase grundlegender Reorganisation („Revamp“) seit 1999 beschrieben. Eine breit angelegte Kampagne zur Alphabetisierung total schriftunkundiger Menschen wurde schrittweise durch weiterführende Kursformen ergänzt.

Gleichzeitig wurden alle Bildungsstränge des Landes synchronisiert, so dass die Bildungs- und Bildungsverwertungschancen für LernerInnen stiegen. Die Ziele der National Literacy Mission werden sowohl quantitativ – v. a. hinsichtlich des angestrebten nationalen Alphabetisierungsgrades –, als auch inhaltlich stetig angepasst und modernisiert. Die Regierung arbeitet mit nationalen Forschungseinrichtungen zusammen und versteht die Bildungsarbeit als Weg zu einer Wissensgesellschaft bzw. zu einer Learning Society.

Namibia wurde in der Vergangenheit von Deutschland, dann von Südafrika verwaltet und erlangte seine Unabhängigkeit erst 1990. Das aktuelle *National Literacy Programme* wird initiiert durch das Bildungsministerium der Republik, außerdem von einer Befreiungsbewegung und von verschiedenen anderen, teilweise internationalen Institutionen. Die UNESCO gewährt finanzielle, technische und praktische Unterstützung bei der Evaluation. Es besteht das Ziel, bis 2015 eine Alphabetisierungsrate von 90% zu erreichen. Großer Wert wird auf die Förderung benachteiligter, marginalisierter und exkludierter Gruppen gelegt. Für Nomaden, aber auch für taube und blinde Menschen werden jeweils spezifische Angebote gemacht. Im Zusammenhang mit Bemühungen um soziale Integration erhalten Sprach-Communities und Sprachpolitik besondere Aufmerksamkeit. Namibia hat mehrere offizielle und viele regionale Sprachen, die historisch bedingt teilweise große Ähnlichkeiten aufweisen.

5. Ergebnisse für die entwickelten Länder

Zur Recherche in entwickelten Ländern wurden vermehrt Buchveröffentlichungen zu neuen Forschungsansätzen herangezogen. Tabelle 15 zeigt in der Mehrzahl Forschungsprojekte, was auch den hohen Anteil abgeschlossener Projekte erklärt. Zum Beginn der Recherche führten die Suchwörter „Alphabetisierung“ und „Analphabetismus“ zu einer Vielzahl anglo-amerikanischer Arbeiten mit einer bemerkenswert progressiven Ausrichtung hinsichtlich Methodenentwicklung und Diversity Mainstreaming.

Im deutschsprachigen Raum wurden sehr unterschiedliche Arbeits- und Forschungszusammenhänge erfasst. Unter anderem wurde der BMBF-Förderschwerpunkt „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (27+28) an Kriterien des Screenings gemessen. Dazu kamen ein Networking-Projekt, das einen Knotenpunkt der Qualifizierungsarbeit mit MigrantInnen etablierte (29), ein Workplace-Literacy-Projekt (30) und die LUTA-Studie, eine Befragung erwachsener LernerInnen in VHS-Kursen (31). Aus dem Jahr 1994 wurden eine kritische Auseinandersetzung mit der ersten PISA-Welle (32) und eine Arbeit zur Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache deutsch hinzugezogen, deren Forschungsfra-

gen heute nach wie vor Brisanz für Theorie und Praxis von Grundbildung bergen (34). Dazu kommt ein Projekt aus dem QualiFLY-Programm (25), an dem auch die türkische ACEV sowie die bulgarische Ethnocultural Dialogue Foundation (24) teilgenommen hatte.

Aus dem Interesse an direkten Vergleichen heraus wurden z.B. ein nationaler Forschungsschwerpunkt der Schweiz (46) und österreichische Forschungen zum Spracherwerb in der Migration (42-43) aufgenommen. Aus Irland (37-39) sind Forschungs- und Interventionsprojekte vertreten, aus Griechenland zwei ungemein aufschlussreiche Interventionsstudien (35+36).

Ein Schwerpunkt liegt auf Langzeitstudien (47+51) und vor allem auf qualitativen Forschungsarbeiten (48/49/50/52) aus den USA und Großbritannien (23). Hier wird am stärksten an der Konzeption von Forschungsperspektiven und Begriffen gearbeitet. Ausgehend von empirischem Material wird die Diversität von Literacy-Formen in der Gesellschaft beschrieben, und dabei ein bürgerliches Bildungsverständnis mit der Hochschätzung verschiedenster – im schulunterricht mitunter wertloser – „Text“-Kompetenzen zu konfrontiert.

5.1. Die tabellarische Übersicht der Modelle

Tab. 15: Alle Projekte – Entwickelte Länder

fortl. Nr.	Entwickelte Länder	Land	Laufzeit/Phasen	Intervention Forschung	Laufend Abgeschl.
23	City Literacies. Learning to read across generations and cultures	GB	1999	Forschung	Abgeschl.
	Gregory, Eve/ Ann Williams 2000: City Literacies. Learning to read across generations and cultures. London/ N.Y.				
24	Increasing the level of literacy and vocational qualifications of people from disadvantaged groups and providing employment	Bulgarien1	June 2005 – December 2005	Intervention/ Forschung	Abgeschl.
	http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/bestpractice_ethno.html → Material → Literacy and Vocational Education Programme				
25	QualiFLY Projekt Ethnocultural Dialogue Foundation; Bulgaria	Bulgarien2	Seit 2001	Intervention	Laufend
	http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/bestpractice_ethno.html				
26	Adult Education and Training (Folk High Schools)	Dänemark	Seit Anfang 19. Jh.	Intervention	Laufend
	Canadian Council on Social Development : www.ccsd.ca Zur Dänischen Erwachsenenbildung www.nordvux.net/download/593/vux_utb_dk_eng.pdf				
27	Kompetenzen Fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf /Programmphase	Deutschland 1	Nov. 2001 – Dez. 2006 [vor Transferphase/ Nr. 28]	Intervention/ Forschung	Abgeschl.
	http://www.kompetenzen-foerdern.de/index.php Schriftenreihe zum Programm "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)", http://www.kompetenzen-foerdern.de/1403.php Band I: Einführung in das BQF-Programm Band IIa: Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Förderbedarf durch die Weiterentwicklung der Lernorte und Stärkung des Lernortes Betrieb - Ergebnisse der Entwicklungsplattform 1 Band IIb: Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule - Berufsbildung - Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 Band IIc: Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen - Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 Band IId: Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung - Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 Band III: Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - Ergebnisse der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Band IV: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation http://www.kompetenzen-foerdern.de/transferkonzept.pdf Boos-Nünning/Enggruber/Petzold/Schroer 2005: „Eckpunkte erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung“, dem BMBF vorgelegt am 06.12.2005. http://www.kompetenzen-foerdern.de/1296.php				

28	Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf/ Transferphase	Deutschland 2	Sep. 2006 – Aug. 2007 [nach Programmphase; Nr. 27]	Intervention/ Forschung	Abgeschl.
	http://www.kompetenzen-foerdern.de/index.php Schriftenreihe zum Programm "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)", http://www.kompetenzen-foerdern.de/1403.php Transferkonzept: http://www.kompetenzen-foerdern.de/transferkonzept.pdf Boos-Nünning/Enggruber/Petzold/Schroer 2005: „Eckpunkte erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung“, dem BMBF vorgelegt am 06.12.2005. http://www.kompetenzen-foerdern.de/1296.php Nickolaus/Schnurpel 2001: Innovations- und Transfereffekt von Modellversuchen. (Hg.) BMBF, Bonn.				
29	Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM)	Deutschland 3	2001-2007	Intervention	Abgeschl.
	Startseite: http://www.bibb.de/de/11839.htm Artikel der Projektleiterin: BAUMGRATZ-GANGL, GISELA 2006: Vorsorgen statt kurieren! Förderung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. BIBB, Bonn, BWP 1/2006 http://www.bibb.de/dokumente/pdf/baumgratz_BWP_vorsorgen_statt_kurieren.pdf Beschreibung der Partner: www.bqnet.de				
30	Workforce Literacy Development/ Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften	Deutschland 4	Januar 2008 - Dezember 2010	Forschung	Laufend
	http://www.workforce.uni-bremen.de/TP5.html				
31	LuTA-Studie: Lebenssituation u. Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten (Teilprojekt von APOLL)	Deutschland 5	März 2003 – Mai 2003	Forschung	Abgeschl.
	- Homepage des Kooperationsprojekts: www.apoll-online.de - Ergebnisse: Fiebig, Christian et.al. 2003: Ergebnisse der LuTa-Studie http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf				
32	Nach PISA	Deutschland 6	2005	Forschung	Abgeschl.
	Inge Seiffge-Krenke 2006: Nach PISA: Stress in der Schule und mit den Eltern ; Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht				
33	Family Literacy (FLY) A pilot project at eight sites in Hamburg to promote written and spoken language among parents and children from migrant backgrounds	Deutschland 7	Rahmenprogramm seit 2002	Intervention/ Forschung	Laufend
	Rahmenprogramm: www.blk-foermig.uni-hamburg.de Beteiligte: www.li-hamburg.de www.unesco.org/education/uie Kontakte: gabriele.rabkin@li-hamburg.de ; m.elfert@unesco.org ; peter.may@li-hamburg.de Gutachten zur Vorbereitung: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/BLK_Expertise_Heft107.pdf				

34	Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch	Deutschland 8	1991-1994	Forschung	Abgeschl.
	Schramm, K. 1996: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. MS/NY Collectiv d' alphabétisation (Hg.) 1975: L'alphabétisation des travailleurs immigrés. Paris Calvet, L.-J. (1974): Die Sprachenfresser: Ein versuch über Linguistik und Kolonialismus. Berlin: Arsenal. Catani, M. 1973: Die Beziehung Herrschende/Beherrschte. In: H. Biermann/A. Graschy (1975) Sprachunterricht mit Ausländern: Bildungsmythos-Sprachzerstörung, Kritik der Alphabetisierung. Reinbeck: Rowohlt, S. 137-213. Freire, P. 1972: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/Berlin. Freire, P. 1974: Erziehung als Praxis zur Freiheit. Stuttgart/Berlin.				
35	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur1	Griechenland1	1994	Intervention/ Forschung	Abgeschl.
	Gella Varnava-Skoura: Zum Beispiel: Wie machen es die Griechen? In: Stark, Werner/Thilo Fitzner/Christoph Schubert (Hg.) 1995: Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Böll, S.196-202.				
36	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur2	Griechenland2	1994	Forschung	Abgeschl.
	Gella Varnava-Skoura: Zum Beispiel: Wie machen es die Griechen? In: Stark, Werner/Thilo Fitzner/Christoph Schubert (Hg.) 1995: Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Böll, S.196-202.				
37	Storysacks Family Literacy Programme	Irland 1	seit April 2005	Intervention	Laufend
	http://www.nala.ie/nalaproyects/project/20010528105544.html NALA Journal Spring 2005				
38	Literacy and Equality in Irish Society (LEIS)	Irland 2	Aug. 2004 -März 2006	Forschung	Abgeschl.
	http://www.leis.ac.uk/ http://www.qub.ac.uk/leis/ http://www.nala.ie/research/currentprojects.html				
39	Health Literacy and Family Literacy Project	Irland3	Nov. 2004-Juni 2005	Intervention/ Forschung	Abgeschl.
	http://www.nala.ie/publications/listing/20070314161413.html http://www.nala.ie/nalaproyects/project/20010523233831.html				
40	Basic Competences in Working Life	Norway	since 2006	Intervention/ Forschung	Laufend
	http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Policy-for-lifelong-learning/Programme-for-Basic-Competence-in-Workin.html?id=498247 http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=2610				
41	InBewegung 1+2 - Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich	Österreich1	2005 –2007: In Bewegung 1; Sept. 2007 – Aug. 2010 In Bewegung2	Forschung	Laufend
	Kurzer Infotext: http://ww.isop.at/images/Infotext%202008_korrigiert.pdf				

42	Das geheime Leben der Sprachen	Österreich2	2002 - 2006	Forschung	Abgeschl.
	Brizic, Katharina 2007: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxman.				
43	Bilingualer Spracherwerb in der Migration	Österreich3	1999-2003	Forschung	Abgeschl.
	Homepage des Projekts: http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/biling/ Endbericht: -A kuci sprecham deutsch: Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration /.Hg.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft u. Kultur. - Wien: BM: BWK, 2006. 307 S. Teil1: Psycholinguistische Langzeitstudie. Teil 2: Soziolinguistische Begleitudie -Brizic, Katharina 2007: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration				
44	Adult Education Initiative	Schweden1	1997-2002	Intervention	Abgeschl.
	www.literacyjournal.ca (Literacies, Spring 2004, no. 3, p.11-12; author: Naydar Veeman) http://www.cbc.ca/news/background/education/canada-shame.html http://www.estia.educ.goteborg.se/sv-estia/edu/edu_sys6.html				
45	Komvux	Schweden2	Seit 1968, erneuert seit 1994	Intervention	Laufend
	http://www.cbc.ca/news/background/education/canada-shame.html / www.folkbildning.se				
46	NFP 56: Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz	Schweiz	2003-2009: -Beschluss 2003; -Forschungsbeginn Sept. 2005; Zw.- Berichte Anfang 2007; Forschungs- abschluss 2008; Synthese 2009	Forschung	Laufend
	Portrait des Forschungsprogramms: http://www.nfp56.ch/d_portraet_dasnf56.cfm http://www.nfp56.ch/files/Portrait_NFP56.pdf				
47	Longitudinal Study of Adult Literacy Participants in Tennessee	USA1	1991-1995	Forschung	Abgeschl.
	Endbericht: Mary Beth Bingman, Olga Ebert, and Michael Smith 1999: Center for Literacy Studies, University of Tennessee, Knoxville Changes in Learners' Lives one Year after Enrollment in Literacy Programs. An Analysis from the Longitudinal Study of Adult Literacy Participants in Tennessee (NCSALL Reports #11December 1999) (http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report11.pdf) Zwischenberichte: - Merrifield, J., Smith, M., Rea, K., & Shriver, T. (1993). Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year one report. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/af/26.pdf - Merrifield, J., Smith, M., Rea, K., & Crosse, D. (1994). Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year two report. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies.				

48	Teaching to multiple “Cultures of mind”	USA2	2001 veröffentlicht	Forschung	Abgeschl.
	Toward a New Pluralism in ABE/ESOL Classrooms: Teaching to Multiple “Cultures of Mind” The Adult Development Research Group Robert Kegan, Ph.D., Principal Investigator et. Al. Harvard University Graduate School of Education Research Monograph NCSALL Reports #19 August 2001 [http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/19_c1.pdf] Ergebnisse und Implikationen: http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/19_c9.pdf				
49	What they don’t learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth.	USA3	2003	Forschung	Abgeschl.
	Mahiri, Jabari (Hg.) 2004: What they don’t learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth. N.Y. u.a.				
50	Many Pathways to Literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities.	USA4	2003	Forschung	Abgeschl.
	Gregory, Eve/ Susi Long and Dinah Volk (Hg.) 2004: Many Pathways to Literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities.				
51	The Nation’s Report Card: Reading 2002	USA5	Jährliche Erhebungen; zuletzt 2007	Forschung	Laufend
	Lapp, Diane, u.a. (Hg.) 2004: Teaching all the Children. Strategies for Developing Literacy in an Urban Setting. N.Y./London; Reihe: Solving Problems in the teaching of Literacy http://nces.ed.gov/nationsreportcard/ Ergebnisse Lesen 2007: http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/				
52	National Literacy-Panel on Language-Minority Children and Youth	USA6	2002-2006	Forschung	Abgeschl.
	EXECUTIVE SUMMARY: Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Edited by Diane August Principal Investigator, Timothy Shanahan Panel Chair Lawrence, 2006; Mahwah, New Jersey http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/Executive_Summary.pdf Kindler, A. L. (2002). Survey of the states’ limited English proficient students and available educational programs and services: 2000–2001 summary report. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition. National Center for Education Statistics. (2004). The condition of education, 2004. Retrieved July 16, 2004, from http://nces.ed.gov/programs/coe National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. Interpretation: August, Diane/ Timothy Shanahan (Hg.) 2008: Developing Reading and Writing in Second-Language Learners. Lessons from the Report off he national Literacy-Panel on Language-Minority Children and Youth. N.Y. Adaption: Schramm, Karen 1996: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster.				

5.2. Zielgruppenspezifität der Programme

Zielgruppenforschung

Tabelle 16 zeigt das Ranking für entwickelte Länder nach dem Faktor Zielgruppenforschung. In der Tabelle sind jene dreizehn Projekte aufgeführt, denen mindestens der Wert 2 zugeordnet wurde. Der maximale Wert ist 4, für die Dimensionen Prädiktoren-, Lernentwicklungs-, Lebens-/Lernwelt- und Sprachpolitikforschung.

Tab. 16: Ranking Forschungsprojekte nach Faktor Zielgruppenforschung
– Entwickelte Länder

Nr.	Name des Projekts	Land	Zielgruppenforschung
23	City Literacies. Learning to read across generations and cultures	GB	4
32	Nach PISA	Deutschland6	4
34	Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch	Deutschland8	4
42	Das geheime Leben der Sprachen	Österreich2	4
35	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur1	Griechenland1	3
49	What they don't learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth.	USA3	3
36	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur2	Griechenland2	2
39	Health Literacy and Family Literacy Project	Irland3	2
43	Bilingualer Spracherwerb in der Migration	Österreich3	2
48	TEACHING TO MULTIPLE "CULTURES OF MIND"	USA2	2
50	Many Pathways to Literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities.	USA4	2
51	The Nation's Report Card: Reading 2002	USA5	2
52	national Literacy-Panel on Language-Minority Children and Youth	USA6	2

Das Spektrum der Zielgruppenforschung

Das Spektrum der Interessen und Perspektiven, das in der Gesamtheit der hier zusammengefassten Projekte vertreten ist, lässt sich über die vier Dimensionen von Zielgruppenforschung gut beschreiben:

Der *Bestimmung von Prädiktoren* für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter widmet sich eine regelmäßige Repräsentativerhebung in den USA (51) im Kontext der Erschließung

sozialer Ungleichheiten. Deutlich werden Gefälle hinsichtlich der Bildungschancen u. a. zwischen Stadt und Land sowie zwischen ‚Weiß‘ und ‚Schwarz‘, außerdem signifikant bessere Schriftkompetenzen auf privaten gegenüber öffentlichen Schulen. Best Practice bedeutet hier, funktionalen Analphabetismus einzuordnen in den Kontext von Bildungssystemen und gesellschaftlich strukturierten Chancenverteilungen. Bildungsbenachteiligung wird, als relationales Phänomen, über Betrachtungen des gesamten sozialen Raums sozialer Ungleichheiten beschrieben. Auf die Gesamtbevölkerung eines Landes schaut auch die International Adult Literacy Study (IALS), auf deren Ergebnisse die National Adult Literacy Association (NALA) sich bei der Zielgruppenbestimmung (39) bezieht.

Eine österreichische Schulstudie (43) konzentriert sich auf muttersprachliche Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Prädiktor für dysfunktional niedrige Kenntnisse in der Schulsprache. Neben dem erwarteten Ergebnis, dass Migrantenkinder bei der Beherrschung der Schulsprache insgesamt im Nachteil sind, zeigen sich auch signifikante Korrelationen mit dem Kompetenzgrad in der Muttersprache. Solche Vergleiche markieren einen Perspektivwechsel bzw. die Ergänzung von Prädiktorenforschung durch eine *Lernforschung*, die methodisch auf Panel-Designs basiert, so die Entwicklung von Lernständen beobachtet und in Kontexte des Lebensverlaufs einordnet.

Eine zur Qualitätskontrolle von Alphabetisierungskursen unmittelbar wichtige Perspektive auf Lernprozesse zeigt eine in Griechenland (36) durchgeführte Interventionsstudie: hier wurden die Auswirkung alternativer, freier und kreativer Methoden auf Lernmotivation und Schreiberfolg beobachtet. Ausgegangen wurde von der Notwendigkeit, schuluntypische Lernräume zu schaffen, um nicht blockierende negative, oft traumatische Schulerfahrungen zu wiederholen. Für die Praxis ebenso zentral und wiederum auf mehrsprachige Kompetenzen bezogen ist die wissenschaftliche Klärung von Vor- und Nachteilen muttersprachlicher Alphabetisierung. Notwendig ist dazu die Illustration der Entwicklung von Literalität bei Mitgliedern von Sprachminderheiten, mit dem Fokus z. B. auf Cross-Linguistic Relationships beim Erlernen von Zweitsprachen. Aus den USA ist dazu ein systematischer Forschungsüberblick im Screening vertreten (52). Eine deutsche Forschungsarbeit (34) bezieht diese Frage ein in eine systematische Erfassung von Prozessen und konkreten Problemen des Schriftspracherwerbs. Analphabetismus kommt dabei als je nach Herkunftsländern und Lebens-Bedingungen in Deutschland differierendes Phänomen in den Blick. Diese Arbeit schlägt eine Brücke von Prädiktorenforschung über Lernforschung bis hin zur Einbeziehung *lebensweltlicher* und auch politischer Bedingungen. Ein wichtiger analytischer Schritt ist die Unterscheidung importierten Analphabetismus von in Deutschland erworbe-

nem Analphabetismus: Der Mangel an Kompetenzen in der Amtssprache der Einwanderungsgesellschaft betrifft sowohl die in der Muttersprache hochkompetenten Einwanderer, als auch absolute Analphabeten. Darüber hinaus aber werden viele EinwanderInnen in Deutschland zum ersten Mal mit ihrem „Analphabetismus“ als stigmatisierender „Eigenschaft“ konfrontiert, wenn nämlich Schriftlosigkeit zuvor in ihrem Leben keineswegs sozial problematisch war. Auch in einem anderen Projekt (35) wurden die Gründe und Mechanismen für Bildungs- und Chancenbenachteiligung auf psychologischer und auf gesellschaftlicher Ebene gesucht, mit einem Schwerpunkt wiederum auf Schulerfahrungen.

Weiterhin wird eine Ergänzung der PISA- Perspektive bei der Suche nach Prädiktoren unterschiedlichen Bildungserfolgs gefordert (32): innerdeutsche Migration, Generationenlagerungen²¹, die Frage nach Gewinnern und Verlierern der deutschen Einheit sowie durch unterschiedliche Lebensbedingungen in den Bundesländern verursachte Stressfaktoren werden einbezogen.

Schließlich wird die Perspektive ausgeweitet auf individuelle Lebensläufe und vor allem auch Erfahrungen der Eltern- und Großelterngeneration mit ihrem jeweiligen Sprachstatus und mit dem Umgang von Sprachmehrheit mit Sprachminderheiten. Zur Erklärung quantitativ erhobener Leistungsstände werden mithin Lebenslagen, Biographien sowie *politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse* beleuchtet (42).

Die „New-Literacy-Studies“ fokussieren auf soziale und kulturelle Logiken der Textproduktion von Jugendlichen und Jungen Erwachsenen aus nicht-privilegierten Bevölkerungsgruppen. Die Defizitperspektive wird hier unterlaufen durch ein weites Verständnis von „Text“, ähnlich den *cultural studies*“ von Stuart Hall (Supik 2005) und anderen. Hier wird quasi einer Perspektive „eigentlicher“ Literalität, die notwendige Bedingung für Schulerfolg und berufliche Funktionalität ist, ein verstehender Ansatz anbei gestellt, der die Vielfalt und Ästhetik der Ausdrucksformen zum Thema hat. Neben der Aufwertung dieser kulturellen Praktiken an sich haben diese Studien auch den Sinn, Ansatzpunkte zielgruppengerechter Unterstützung zu identifizieren. Diese hier

²¹ Mit dem Begriff *Generationenlagerung* ist hier das Konzept von Karl Mannheim (1964) gemeint: Ganz allgemein verweist dies auf gemeinsame „Betroffenheit“ von Alterskohorten durch prägende historische Ereignisse auf dem gleichen Abschnitt des Lebensverlaufs, wobei die Bedeutung – zum Beispiel der deutschen Wiedervereinigung – je nach sozialer Herkunft und Lage variieren kann, Forschungsfragen, wie nach Gewinnern und Verlierern aber gut intragenerational zu bearbeiten sind. Intergenerational ist zudem das Alter, in dem ein Individuum einer historischen Phase begegnet, von vorrangiger Bedeutung: Ob jemand 1989 in die Grundschule eintrat, oder aber im letzten Drittel seiner Berufskarriere stand, wäre nur ein sinnfälliger Unterschied.

mit qualitativen Methoden verfolgten Ziele stehen explizit auch hinter Repräsentativerhebungen (51).

Solche Lern- und Lebensweltforschung will Mythen unterlaufen, die eine Abwertung von Mehrsprachigkeit in der Alltagspraxis und in der Grundbildungsarbeit aufrechterhalten (23). Soziokulturelle und alltagsweltliche Zugänge zum Lernen von Kindern (50) sollen simplifizierende Kausalattributionen überschreiben, die Hybridität und Vielfalt kultureller Bezüge illustrieren und Kulturessentialismen den Boden entziehen.

Bei all dem wird die Bedeutung des *Diversity Mainstreaming* in der Forschungsarbeit plastisch. Ergebnisse von Sozialstatistik und Bildungsforschung, aber auch der „State of the Art“ der Erkenntnisinteressen, Methoden und Zugänge zu kultureller Vielfalt – nicht zuletzt die „Textproduktion“ betreffend – legen für Deutschland unbedingt eine Überprüfung aller Voraussetzungen für integrative Alphabetisierungsarbeit nahe.

Methodischer Zielgruppenbezug in Entwickelten Ländern

Die Tabelle mit Interventionsprojekten, die für den Faktor Methodischer Zielgruppenbezug mindestens den Wert 2 bekommen (Tab 17), ist recht übersichtlich. Dies liegt an dem geringen Anteil von Interventionsprojekten im Sample der entwickelten Länder. Bis auf eines (37) haben wir alle hier aufgeführten als ‚integrierte‘ Projekte klassifiziert. Es handelt sich also um Interventionsprojekte mit großem Forschungsanteil oder um Interventionsstudien.

Die methodischen Leitideen knüpfen deutlich an die oben vorgestellten Tendenzen in der Forschung an:

Niederschwelligkeit heißt offenbar vor allem, Kreativität zu Ermutigen durch Methoden wie den Story-Telling-Bag (33) resp. das Storysack-Konzept (37), die Lernbarrieren überspringen und im besten Fall kostenfrei angeboten werden. Zum Lernen zu Motivieren heißt ganz wesentlich, Vermeidungstendenzen zu umgehen. Dies war die Maxime des UNESCO-Projekts „Unkonventionelle Wege zur Schrift“ (35/36).

Die angegebenen *Settings* sind Schulen, wobei diverse Aktivitäten außerhalb der Schule eine große Rolle spielen.

Bi- und multilinguale Strategien sind in dieser Auswahl keineswegs ein Schwerpunkt. Für das Hamburger QualiFLY-Projekt für Familien mit Migrationsgeschichte ist die Erstsprache lediglich bei der Lernstands-Diagnostik relevant.

Tab. 17: Ranking Interventionsprojekte nach Faktor Methodischer Zielgruppenbezug
– Entwickelte Länder

Nr.	Name des Projekts	Land	Laufzeit/Phasen	Method. Zielgruppenbezug
33	Family Literacy (FLY) A pilot project at eight sites in Hamburg to promote written and spoken language among parents and children from migrant backgrounds	Deutschland ⁷	Rahmenprogramm seit 2002	4
37	Storysacks Family Literacy Programme	Irland 1	seit April 2005	3
24	Increasing the level of literacy and vocational qualifications of people from disadvantaged groups and providing employment	Bulgarien ¹	June 2005 – December 2005	2
35	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur ¹	Griechenland ¹	1994	2
36	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur ²	Griechenland ²	1994	2
39	Health Literacy and Family Literacy Project	Irland ³	Nov. 2004-Juni 2005	2

Stärker vertreten ist *Family Literacy*. Ob die Zielgruppe über den Migrationshintergrund oder Bildungsferne (37) definiert ist, Eltern und Kinder werden parallel und auch gemeinsam unterrichtet. Die Geschichten-zentrierten Methoden sind dazu angetan, Literalität zum Teil des Familienlebens zu machen.

Projekten mit Kindern werden um einer angenommenen indirekten Wirkung auf die Familien geschätzt (35/36). Ohnehin weisen die Familienkonzepte stark in Richtung der Community-Bezüge, die im Screening eine Dimension des *Empowerment* abbilden. Ein Beispiel dafür ist die Einbeziehung der Familie in "Health Literacy" (39).

Multiplikatorenkonzepte standen in der gezeigten Auswahl nicht im Vordergrund. Allerdings wurde in einem Fall (39) ein Kriterienkatalog für die Auswahl der Lehrkräfte vorgestellt. Zu diesen Kriterien zählen der Bildungsgrad, die berufliche Qualifikation, Erfahrungen in der Erwachsenen-Alphabetisierung sowie die Dauer der Lehrerfahrung in Regionen mit ethnisch gemischter Population.

5.3. Evaluationserkenntnisse

Im Folgenden ist auch für die entwickelten Länder ein Blick auf diejenigen – insgesamt sechs (Tab. 18) – Projekte zu werfen, die von Externen evaluiert wurden und dabei insgesamt eine gute Bilanz vorstellen konnten.

Zwei Projekten aus Bulgarien wurde im Rahmen von „QualiFLY“ von der UNESCO vorbildliche Vernetzungsarbeit (good-partnership), Family Literacy sowie Nachhaltigkeit bescheinigt. Eines davon (24) hat die Verbesserung von Schriftsprachkompetenze und Berufsqualifikationen benachteiligter Gruppen zum Ziel. Es wurde von der regionalen Bildungsaufsichtsbehörde in Sofia evaluiert und unter anderem unterstützt durch das Arbeitsministerium der Zielregion, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit (DVV) sowie die „Ethnocultural Dialogue“ Foundation. Erhoben wurden hier Lernstände der TeilnehmerInnen zu Beginn, Halbzeit und Ende der Kurse, sowie Akzeptanz unter den Teilnehmenden. Hier ergaben sich gute Ergebnisse, auch in Hinblick auf Family Literacy. Die Weitergabe von Bildungswerten und Hausaufgabenunterstützung wurden verstärkt. Die TeilnehmerInnen konnten älteren Familienmitgliedern deutlich mehr Unterstützung in vielen Bereichen zuteil werden lassen. Alle TeilnehmerInnen waren motiviert und bestanden die Abschlussprüfung.

Tab 18: Extern evaluierte Projekte mit positiven Ergebnissen – Entwickelte Länder			
Nr.	Projektname	Land	Zeitraum
24	Increasing the level of literacy and vocational qualifications of people from disadvantaged groups and providing employment	Bulgarien1	Jun– Dez 2005
25	QUALIFLY PROJECT Ethnocultural Dialogue Foundation; Bulgaria	Bulgarien2	Seit 2001
35	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur1	Griechenland1	1994
36	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur2	Griechenland2	1994
39	Health Literacy and Family Literacy Project	Irland3	Nov 2004-Jun 2005
41	InBewegung1+2-Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich	Österreich1	1: 2005- 2007 2: 2007- 2010

Das andere Projekt (25) ist eines zur Alphabetisierung, zur bürgerschaftlichen und Arbeitsmarktintegration sowie zur Verbesserung von Verbesserung von Erziehung und Gesundheit in Bulgarien lebender Roma. Die gefundenen Evaluationsaussagen sind positiv, aber sehr begrenzt in der Aussage: Einige Mitglieder der Zielgruppe absolvierten eine Ausbildung zum Koch, wurden

alphabetisiert oder holten einen Schulabschluss nach. Wie groß der Anteil erfolgreicher Teilnahmen ist, ist uns ebenso wenig bekannt, wie der Grad der Programmakzeptanz. Positiv ist in jedem Fall zu bewerten, dass hier eine Gruppe unterstützt wird, die von staatlicher Seite keine systematische Förderung erhält.

In Griechenland wurden zwei Studien (35/36) durchgeführt und bewertet vom UNESCO-Institut für Pädagogik, dem Vorläufer des UNESCO-Instituts für lebenslanges Lernen (UIL). Die Verantwortlichen berichten von einer mehr als geglückten Zielgruppenansprache, von hoher Akzeptanz und guten Ergebnissen: Die „unkonventionellen Wege zu Schrift und Kultur“ begeisterten alle und stärkten die schwächsten der teilnehmenden Kinder. Sonst sehr zurückhaltende Mädchen und Jungen übernahmen die Initiative in ihren Gruppen. Zudem wurden Erkenntnisse gesammelt über Wahrnehmungskonzepte und über Strategien der Übersetzung von Wort in Schrift.

Das irische Pilotprojekt zu experimentellem Lernen zur Stärkung von Gesundheitskompetenzen und Family Literacy (39) hat großes Interesse an Adaption auf lokaler Ebene hervorgerufen. Es wird als nachahmenswert für verschiedene Felder des Gesundheitsbereichs und der Erwachsenenbildung angesehen, sei es für sich stehend oder integriert in bestehende Programme. Es wurde eine SWOT-Analyse zur Ermittlung der wesentlichen Stärken und Schwächen durchgeführt. Auffällig war, dass einerseits die TeilnehmerInnen der Fokus-Gruppen überschwänglich begeistert waren, dass aber andererseits durch die extensive PR-Arbeit im Vorfeld keine neuen TeilnehmerInnen gewonnen werden konnten. Der Erfolg des Projekts beruht auf der Teilnahme von Menschen, die bereits sozial in das Feld der Literacy-Arbeit eingebunden waren.

Das zweiteilige „InBewegung“ (41) will Voraussetzungen schaffen für ein qualitätsgesichertes, flächendeckend einsetzbares und zielgruppendifferenziertes Angebot an Alphabetisierungs- und Basisbildungsmaßnahmen für Erwachsene in Österreich.

Bei der Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle und der Bündelung von Know-how ist das Projekt scheinbar in allen Modulen auf einem guten Weg. Dazu gehören der Aufbau einer zentralen Beratungsstelle, die Entwicklung von Qualitätsstandards und Sensibilisierungskonzepten, der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien für schwer erreichbare Zielgruppen sowie Bildungsmotivation und -integration von Arbeiterinnen.

5.4. Best Practice

Für die Auswahl der Best Practice-Projekte der Entwicklungsländer haben wir zunächst, analog zu Entwicklungs- und Schwellenländern, den Faktor Evidenzbasis geprüft. Jene Projekte, die wir als von externen Evaluatoren eindeutig erfolgreich eingeschätzt betrachten, sind in Tabelle 19 hellgrün unterlegt. Hinzugefügt sind wiederum für jedes Projekt die ausgezählten Werte für Zielgruppenforschung, den methodischen Zielgruppenbezug und für Empowerment-Strategien.

Das Evaluationskriterium strikt zur Ausschlussgrenze zu machen, bot sich jedoch nicht an, schon weil hier Forschungsprojekte aufzunehmen waren, die vor diesem Faktor nur schwer bewertbar sind. So wurden Arbeiten mit dem Zielgruppenforschungswert 4 aufgenommen, ergänzt durch ein Beispiel für die US-amerikanischen New Literacy Studies. Die entsprechende Liste von insgesamt 11 Projekten wurde noch reduziert um das bulgarische Projekt (24). Dieses lief nur über den recht kurzen Zeitraum von einem halben Jahr. Das Rahmenprogramm, QualiFLY' ist auch im Zusammenhang mit dem deutschen Beitrag (33) darzustellen. Zudem sind die Punktzahlen für die einzelnen Faktoren nicht besonders hoch.

Die Durchführung der aufgelisteten Projekte liegt, im Gegensatz zu den Best Practice-Modellen der Entwicklungs- und Schwellenländer, nicht hauptsächlich in der Hand nationaler politischer Akteure.

Vielmehr liegt die operative Verantwortung durchgängig bei Mitarbeiterinnen großer Forschungs- und Bildungsinstitutionen, meist Universitäten, in einem Fall bei der NALA, und zudem spielt das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen bzw. dessen Vorläufer, das Institut für Pädagogik, eine wichtige Rolle.

Lediglich das Hamburger Schulprojekt (33) ist allein aufgrund eines hohen Methodik-Wertes aufgenommen. Die positiv evaluierten (35/36/39) zählen zu den „integrierten“ Projekten. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf der Forschung. Diese Schlagseite ist beabsichtigt ganz im Sinne des Hinweises der UNESCO (2008: 62f), es bestehe Forschungsbedarf zu Literate Environments, um fundierte politische Weichenstellungen zu ermöglichen. Dies betrifft alle hier angelegten Dimensionen der ‚Zielgruppenforschung‘.

Tab. 19: Best Practice – Entwickelte Länder

Nr.	Name des Projekts	Land	Laufzeit /Phasen	Zielgruppenforschung	Method. Zielgruppenbezug	Empowerment	Zentrale Verantwortung
24	Increasing the level of literacy and vocational qualifications of people from disadvantaged groups + providing employment	Bulgarien1	Jun– Dez 2005		2	1	Nat. Regierung
35	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur1	Griechenland1	1994	3	2	1	UNESCO-Inst. für Päd. (heute UIL)
36	Kreativität, Kultur und Grundbildung 2	Griechenland2	1994	2	2	1	
39	Health Literacy and Family Literacy Project	Irland3	Nov 2004-Jun 2005	2	2	1	Nat. Bildungs/ Forschungsinst.
23	City Literacies. Learning to read across generations and cultures	GB	1999	4			Nat. Bildungs/ Forschungsinst.
32	Nach PISA	Deutschland6	2005	4			Nat. Bildungs/ Forschungsinst.
33	Family Literacy (FLY) A pilot project at eight sites in Hamburg to promote written and spoken language among parents and children from migrant backgrounds	Deutschland7	Rahmenprogramm seit 2002		4	2	Nat. Regierung + Nat. Bildungs/ Forschungsinst.
34	Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch	Deutschland8	1991-1994	4		1	Nat. Bildungs/ Forschungsinst.
42	Das geheime Leben der Sprachen	Österreich2	2002-2006	4			Nat. Bildungs/ Forschungsinst.
49	What they don't learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth.	USA3	2003	3			Nat. Bildungs/ Forschungsinst.

City Literacies (23) beispielsweise erschließt, wie generationen- und kulturübergreifend Lesen gelernt wird. Bildungskarrieren bildungsbenachteiligter und mitunter schriftschwacher Menschen werden mit Quartierbezug und qualitativen Methoden in ihrem Charakter als differenzierte, Lebensweltbasierte soziale Praxen erschlossen. Dabei zeigt sich, wie Literacy entwickelt wird im Spannungsfeld von Bewältigungsnotwendigkeiten, Stabilisierung und Ausdruck von Selbstwertgefühl sowie hierarchisch geordneter Anerkennungslogiken. Denn nicht alle sozialen und schriftlichen Ausdrucksformen gelten in einer Gesellschaft als gleich ‚legitim‘ und gesellschaftlich

„wertvoll“. So bedeutet Differenz nicht nur Vielfalt, sondern auch unterschiedlich große Risiken, von Defizitzuschreibungen adressiert und mit geringen Lebenschancen ausgestattet zu sein. Der Quartierbezug ermöglicht, den Einfluss dynamischer Kontexte auf die Verteilung von Anerkennung zu verfolgen. Die betrifft zum Beispiel Immigrationswellen, die den Status des erforschten Viertels insgesamt verändern und zudem die internen Mehrheitsverhältnisse verschieben. „City Literacies“ soll Sprachressourcen betreffende Mythen beseitigen. Die Erforschung des Sprachkapitalerwerbs zeigt deutlich, dass der Zugang zu verschiedenen Sprachen und Ausdrucksformen die Kinder stärkt – und nicht etwa schwächt. Multilingualer Unterricht zeitigt deutliche Lernerfolge. Diese Ergebnisse entstanden Ende der 90er Jahre im Auftrag der Springboard Education Trust. Menschen im Alter von drei bis zu 91 Jahren im Londoner Stadtteil „Spitalfields“ wurden begleitet und interviewt. Sie memorierten diverse Lern- und Lesekontexte: “clubs, churches, synagogues mosques, theatres, and, of course, the school classrooms. Over fifty people have participated in the book, telling their memories of learning to read in different contexts and circumstances and of the role of reading in transforming their lives.” (Gregory/Williams 2000: 203) Indem gezeigt wurde, wie Sprachdifferenzen eingebettet sind in die Erfahrung kultureller Kontrastlinien konnte Mythen und Vorurteilen begegnet werden, etwa

- der Gleichsetzung/Kausalverknüpfung von Schriftarmut mit ökonomischer Armut,
- der Annahme, es gäbe den einen richtigen Erziehungsstil, von dem „Bildungsferne“ in irgendeiner Weise abweichen,
- der Annahme, es gäbe nur eine richtige Lehrmethode,
- der Gleichsetzung von Schwächen in der Schulsprache mit allgemeinen Problemen sprachlicher und/oder sozialer Art.

„Celebrate Diversity“ lautet die Botschaft an scientific community und Multiplikatoren. Deutlich wird, welcher Zugewinn an Kenntnis über Zielgruppen erreicht wird, wenn qualitative Methoden mit dem Vorsatz des Diversity Mainstreaming eingesetzt werden.

Das Gleiche gilt für die Veröffentlichung **What they don't learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth (49)** (Mahiri 2004), die ebenfalls einen Gegenpol zum Defizitblick markiert, und zwar in Hinblick auf Erkenntnisinteresse, theoretischen Hintergrund und Methodik. Die diversen Einzelstudien in verschiedenen Settings illustrieren außerschulisch erlernte Handlungskompetenzen, die der städtischen Jugend als ‚Literalität‘ zur Alltagsbewältigung, als Lernanreiz

und als (symbolisches) Ausdrucksmittel dienen. Die mit einem post-positivistischen Ansatz und vor dem Gesellschaftsbild des ‚New Capitalism‘ operierende Arbeit ist ein Beitrag zu den „New Literacy Studies“, die interdisziplinär und in gesellschaftskritischer Weise auf Sprach-, Praxis-, Identitäts- und Institutionentheorien zugreifen. Mit einem weiten Verständnis von „Text“, das diverse Ausdrucksformen unter den Begriff „voluntary writing“ subsumiert, wird die Pathologisierung vermeintlich abweichender Kompetenzprofile als unzutreffend erkannt. Statt dessen erschließt sich eine Pluralität der Literacy-Formen und -Kompetenzen als „culturally connected skills used in the production of meaning from texts in a context“ (ebenda: 2). Qualitative Interviews in diversen Settings zeigen „extensive practices and perspective of learning and literacy in young people’s everyday lifes.“ (ebenda: 5) Ein wichtiger Hinweis für Bildungsdiskurse ist die Tatsache, dass einige junge Menschen subjektiv überhaupt erst nach der Schulzeit zu Lernen begannen.

Als Beispiel aus der Studie seien hier Service-Kräfte in der Gastronomie erwähnt (Seibel Trainor 2004). Diese setzen eine Reihe außerhalb des bildungsbürgerlichen Kanons liegender Kompetenzen ein, um ein ordentliches Trinkgeld von Gästen zu bekommen, die die Bedienung ganz prinzipiell verachten. Weitere, von PromovendInnen verfasste, Forschungsberichte handeln von Erfahrungen auf der Straße, von transnationalen Jugendkulturen, von Homeschooling und von „voluntary writing“, freiwilliger Textproduktion etwa in Form von Gedichten, Hip-Hop, Filmen, und Popmusik.

Die Arbeit **Nach PISA (32)**, verfasst von Inge Seiffge-Krenke (2006) am Bonner Institut für Psychologie unter Mitarbeit diverser PromovendInnen, DiplomandInnen und internationaler Partner, leistet einen anderen Beitrag zu einer differenzierten Betrachtung von Textkompetenzen:

Auch hier geht es um die Erweiterung eines als zu eng empfundenen, in diesem Fall auf Naturwissenschaften zugeschnittenen, Kompetenzbegriffs. Und auch hier ist die Darstellung von Bewältigungspraxen, -kompetenzen und -ressourcen von Jugendlichen in verschiedenen Bereichen angezielt. Die Perspektive der ersten PISA-Studie wird hinsichtlich der Erklärung unterschiedlicher Bildungserfolge erweitert.

Zusätzlich zum transnationalen „Migrationshintergrund“ wird auch die Bedeutung innerdeutscher Migration beachtet. Zudem werden historisch-politische Realitäten und gesellschaftliche Dynamiken einbezogen. Eine zentrale Frage ist dabei die nach den Folgen der deutschen Einheit für die getesteten SchülerInnen und für ihre Herkunftsfamilien. So werden die unterschiedlichen Bedingungen in den Bundesländern in den Blick genommen, während die PISA-Studie die im

Grundgesetz normativ festgeschriebene Gleichheit der Lebensbedingungen als gegeben suggeriert. Seiffge-Krenke moniert das Fehlen der Lehrerperspektive, insbesondere in Hinblick auf deren unterschiedliches Belastungs- und Motivationsniveau, und sie verweist auf einen allgemein zunehmenden Druck auf Heranwachsende.

Der Schwerpunkt der von Seiffge-Krenke selbst geleiteten Befragung 9778 Jugendlicher liegt auf psychologischen Erklärungen von mit geringem Sozialstatus verursachten Nachteilen²² und deren Überprüfung anhand von Stress- und Verhaltensskalen.²³ Auf den vier Dimensionen Belastungserleben, Copingstile, Alters-/ Geschlechtsunterschiede und Einfluss familialer Variablen werden Kulturvergleiche angestellt, um ein Verständnis kulturübergreifender und -spezifischer, die Stressbewältigung moderierender Faktoren zu erreichen.

Einige Ergebnisse:

Signifikant erzeugt der gesellschaftliche Umbruch gesundheitliche Kosten durch verstärkt kumulativ auftretende ökonomische und familiäre Stressfaktoren, durch vermehrte Betroffenheit von Arbeitslosigkeit und schlechten Bildungschancen, durch die Probleme des Alleinerziehens sowie durch Akkulturationsstress.

Der Einsatz von Bewältigungsstrategien ist stark Situations- und Stressorabhängig: Schulprobleme veranlassen eher zum Rückzug, auf Beziehungsprobleme wird mit eher zugewandtem, auf Zukunftsangst mit reflexivem Copingverhalten reagiert. Das Strategienspektrum erweitert sich im Laufe der Individualentwicklung. Auch Maßstäbe und Stressthemen verändern sich mit zunehmendem Alter.

Hier wird hier also zugunsten einer Kontextperspektive der Eindruck relativiert, Bewältigungsstile seien allein abhängig von einer individuellen, unter Umständen defizitären, Ausstattung mit Kompetenzen oder aber von ethnischen Unterschieden. So näherten sich von 1994 bis 2005 die familiären Verhältnisse, aber auch die Eltern- und v.a. Schulstresswerte in Ost und West aneinander an.

Der Hinweis auf strukturelle Stressfaktoren bereichert auch den Vergleich mit den ‚guten‘ PISA-Ländern: In Finnland und Hongkong wird vergleichsweise geringer Schulstress nachgewiesen.

²² Ein solches Konzept psychosozialer Deutung wird in den Gesundheitswissenschaften als Weiterentwicklung des materialistischen Ansatzes zur Erklärung von Health Inequalities verwendet (vgl. Bartley 2004: 12).

²³ Eingesetzt wurden Skalen zu Schul- und Elternstress von Seiffge-Krenke und zum Bewältigungsverhalten (ASQ 1995).

Weiterhin zeigen sich Länderspezifika bei der Häufigkeit bestimmter Copingstrategien, die aber zu erheblichen Teilen durch Kontrolle der Auftretenshäufigkeiten bestimmter Stressfaktoren erklärt werden können. ‚Kulturspezifika‘ zeigen sich in jeweils landesweiten Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen.

Die Studie will insbesondere zeigen – und das gelingt mit den vorliegenden Erhebungen – dass jede weitere Erhöhung des ohnehin schon enormen Schulstresses in Deutschland sich mit großer Wahrscheinlichkeit kontraproduktiv auf das Leistungs- und Gesundheitsniveau der SchülerInnen auswirken wird. Unter den Schulstressoren bewerten Jugendliche in Deutschland die Konkurrenzmentalität am schwerwiegendsten, gefolgt von Notendruck, der das Verhältnis zu Lehrkräften anspannt, sowie der Schwierigkeit des Schulstoffs. Nebenbei zeigt sich, dass die SchülerInnen sich den Anforderungen überwiegend mit aktiven Strategien stellen und nur selten den Rückzug antreten. All diese Ergebnisse sprechen für eine Bildungsreform, die Kompetenzen mobilisiert, indem sie das schulische Lernen strukturell vereinfacht.

Vor dem Hintergrund des allgemeinen Menschenrechts auf Bildung und Alphabetisierung und dem Ziel der Verringerung von Armut (s.o.) fordert Karen Schramm in der 1994 an der Universität Münster verfassten Arbeit **Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch (34)** mehr Beachtung für die an Anzahl und Bedeutung unterschätzten ausländischen funktionalen Analphabeten bzw. nicht-muttersprachlichen LernerInnen und SchülerInnen in der Alphabetisierungsarbeit.

Schramm ist es um die die Klärung der Vor- und Nachteile muttersprachlicher Alphabetisierung und um die Aufdeckung konkreter Lernschwierigkeiten zu tun. Ihre Zieldimension für Praxisempfehlungen ist dabei nicht die Erreichung von Unterrichtsziele, sondern die Erhellung von Schriftspracherwerbsprozessen.

Die Arbeit enthält

- eine Literatur-Recherche zu Praxis und Forschung in den USA und europäischen Industrieländern,
- eine Gegenüberstellung von Argumenten pro muttersprachlicher vs. pro zweitsprachlicher Alphabetisierung,
- eine Lehrwerksanalyse sowie

- eine Analyse von Schreibergebnissen dreier LernerInnen mit den Muttersprachen Arabisch, Portugiesisch und Serbokroatisch. Die Schreibaufgabe forderte reproduktives Schreiben in der Zweitsprache, einmal nach Bildvorlage und einmal nach Vorsprechen durch Muttersprachler.

Schramm fand ein Anfang der 90er Jahre die wissenschaftliche Diskussion in Deutschland noch in ihren Anfängen vor. Für Erstsprachler gängige Methoden waren der sprachsystematische (Morphemmethode), der Sprecherfahrungs- (USA) und der Fähigkeitenansatz (Kamper). Gegenüber der Adaption für deutsche LernerInnen entwickelter Materialien für Zweitsprachler überwogen Vorbehalte. Dafür waren Elemente des Conscientização (Freire), des Anspruchs auf Erweckung kritischen Bewusstseins viel verbreiteter als beim Unterricht für Deutsche.

International wurde die Entscheidung über Unterricht in Muttersprachen jeweils nach politischen Erwägungen bzw. in Abhängig von der gesellschaftspolitischen Kultur entschieden. Die klassischen Einwanderungsländer hatten hier einen klaren Vorsprung. Seit 80er Jahren rückten auch soziolinguistische Fragen in den Vordergrund. Als Gründe für die Alphabetisierung in der Muttersprache wurden zunehmend die hohe Bedeutung von Sprache für die individuelle Identität und für die Gruppenkommunikation sowie, fallabhängig, spezielle Motivationen der LernerInnen angeführt. Wichtige Argumente liegen auch im Bereich des methodischen Zielgruppenbezugs und der learning-outcomes:

Der Einsatz der Muttersprache bedeutet an sich eine Schwellenabsenkung beim Beginn des Lernens. Die Muttersprache ist nicht nur leichter zu lernen, sondern ihre Beherrschung in Wort und Schrift ermöglicht prinzipiell ein höheres Zweitsprach-Niveau, auch wenn der Erkenntnis-transfer zwischen den Sprachen bei Erwachsenen je nach Erstsprache variiert.

Gründe pro Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch wurden ins Feld geführt für Muttersprachen, für die kein Schriftsystem existiert oder die kompliziert zu lernen sind. Unklar war der Stand bezüglich stark voneinander abweichender Schriftsysteme und Diglossie. Von Kursleitern wurden vor allem „praktische“ Gründe genannt, etwa der Mangel an Leitern und Materialien, außerdem die für sprachhomogene Kurse in der Regel zu geringe Teilnehmerzahl.

Zur Debatte steht zudem ein „funktionalistisches“ Argument gegen Alphabetisierung in der Muttersprache: Dem Kommunikationspotenzial und den relevanten Konfrontationen mit Schrift, insbesondere den beruflichen Anforderungen in Deutschland sei einzig durch Lernen der Deutschen Sprache in der Unterrichtssprache Deutsch adäquat zu begegnen. Seiffge-Krenkes Arbeit

verdeutlicht, dass diese Position zu kurz greift und die dahinterstehenden Überzeugungen keineswegs auf Evidenz, sondern vielmehr auf einen Mangel an Wissen über den Spracherwerb und auf ideologischen Engführungen beruhen.

Letzteres bestätigt die Wiener Sprachwissenschaftlerin Katharina Brizic (2007) in ihrer Arbeit **Das geheime Leben der Sprache (42)**. Brizic gelingt es zu zeigen, dass das ‚funktionalistische‘ Argument gegen muttersprachlichen Unterricht auszuhebeln ist durch qualitative Erforschung des Sprachkapitalerwerbs in einer mehrere Generationen einbeziehenden Perspektive.

Der empirische Teil der Studie ist eine Begleituntersuchung des vom österreichischen Bildungsministerium geförderten Projektes **Bilingualer Spracherwerb in der Migration (23)** (BMBWK 2006)²⁴ – durchgeführt an der Universität Graz. Dieses Rahmenprojekt untersuchte die sprachlichen Startbedingungen in sechs multikulturellen Wiener Volksschulklassen. Der theoretisch-konzeptionelle Hintergrund ist ein disziplinübergreifendes Modell der Sprachwissenschaftlerin, Psycho- und Neurolinguistin Annemarie Peltzer-Karpf (Universität Graz). Ihr Modell fasst Sprache als natürliches, dynamisches, kommunizierendes System.

Das Grazer Projekt war angelegt als Langzeitstudie mit drei Testphasen. Der Sprachstand der Kinder wurde sowohl in der jeweiligen Muttersprache (Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) als auch in Deutsch (bei Kindern aus Ägypten, Polen und Indien nur in Deutsch) erhoben. Ab Phase zwei wurden auch Auswirkungen einer dritten Sprache (Englisch) gemessen. Ergänzt wurden diese Tests durch spontansprachliche Einzel-Interviews (Kommunikationsverhalten zu Themen Familie, Schule/Freizeit, Ferien) sowie systemlinguistische Tests (Perzeption und Produktion in den sprachlichen Systemen Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon und Semantik).

Im Ergebnis zeigt sich, dass Migrantenkinder gegenüber deutschsprachigen Nicht-Migrantenkidern im Nachteil waren, sowohl im Vergleich der jeweiligen Erstsprache, als auch im Vergleich der Deutschkenntnisse. Signifikante Korrelation zwischen der Beherrschung der Muttersprache – bei bilingualen Kindern zweier Erstsprachen – und der ersten Fremdsprache Deutsch machen deutlich: Kinder, die in der Muttersprache Probleme haben, erwerben auch das Deutsche mit deutlicher Verzögerung. Auffällig ist zudem der relative Rückstand von Kinder mit z.B. türkischem gegenüber solchen mit anderem Migrationshintergrund. Diesen Phänomenen ist mit Vergleichen zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen oder zwischen gut oder schlecht

²⁴ Homepage des Projekts: <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/biling/>

deutsch sprechenden Kinder nicht beizukommen. Brizic suchte einen vieldimensionalen, erklärungskräftigen Zugang zu finden:

„Warum sollte Sprache an sich, (...) erst- oder Zweitsprache (...) von Kindern aus der Türkei schlechter beherrscht werden als von anderen Migrantenkinder? Und warum der vom Durchschnitt wesentlich nach unten abweichende Sprach- und Bildungserfolg türkischer, marokkanischer und bengalischer Migrantenschüler ganz allgemein in Europa?“

Brizic entwarf ein Komplexmodell zur Varianzerklärung beim Schulspracherwerb. Hauptdimensionen sind Migration, Spracherwerbs(miß)-erfolg, ethnische Segmentation, Herkunftsgruppen. Einbezogen wird der intergenerationale Erwerb von Sprachkapital (Mesoebene), die sprachliche Ausgangsposition des Kindes in der Migration (Mikroebene) sowie die Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland (Makroebene).

Das theoretische Konzept bezieht sich unter anderem auf Pierre Bourdieus Kapital-, Feld-, Habitus- und Milieutheorie, auf Sprachtodforschung (Sass), auf Strukturen sozialer Ungleichheit und die Relationen der Lebenslagen (Hradil), auf intergenerationale Transmission von Werten und Kapitalien im Migrationskontext (Nauck) sowie auf die Soziologie des Fremden (Simmel).

Methodisch standen – bei einem Mix aus Grounded Theory und Thesen-Überprüfung – 85 problemzentrierte Leitfadenterviews mit Lehrern und Eltern der im Rahmenprojekt getesteten Kinder im Mittelpunkt. Mit z. T. innovativen Auswertungsmethoden wurden fallbezogen binäre Variablen (trifft zu vs. trifft nicht zu) angelegt: Zugehörigkeit zu Gruppe der Sprachmehrheit, hoher Bildungsgrad, Beherrschung der Schul- und Staatssprache sowie ein hohes Prestige der eigenen Sprache. Die Interviews wurden flankiert durch die Tests der Rahmenstudie und durch Experteninterviews.

Am Verlauf der Befragung war schnell abzulesen, dass türkische Eltern gerade dem Thema Schule gegenüber sehr aufgeschlossen sind, wohingegen LehrerInnen ihnen pauschal wenig Schulinteresse unterstellen. Dieser Abstand zwischen Realität und Zuschreibung wächst mit den Aspirationen der Eltern. Die Hemmungen, die Angehörige von Sprachminderheiten gegenüber Sprache betreffenden Themen zeigen, sind vor allem auf politische und gesellschaftliche Stigmatisierungserfahrungen zurückzuführen. Der Hang zur Stigmatisierung von Minderheitensprachen durch Angehörige von Sprachmehrheiten sinkt signifikant mit höherem Bildungsniveau.

Brizic sucht im erhobenen Material nach systematischen Einflüssen auf den Kompetenzgrad in der Zweitsprache Deutsch. Sie findet klare positive Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Status und damit verbundenen Lernmöglichkeiten, mit der Schulbildung der Eltern, mit dem Besuch deutschsprachiger Kindergärten, mit der Erstsprachkompetenz beim Schuleintritt sowie dem Selbstvertrauen des Kindes. Hingegen ergab sich kein positiver Zusammenhang mit der Eingebundenheit der Familie in Österreich oder der Bildungsaspiration der Eltern.

Entlang des Sprachkapitalmodells konnten Prädiktoren für den Erfolg des Zweitspracherwerbs auf allen Ebenen gezeigt werden. Signifikant positive Auswirkungen haben auf der Makroebene: die Zugehörigkeit zur Bevölkerungsmehrheit, eine hohe Machtrate der eigenen Bevölkerungsgruppe, eine hohe Bildungsbeteiligung der eigenen Gruppe im Herkunftsland, die Übereinstimmung von Erstsprache und Staatssprache sowie hohes Prestige im Herkunftsland. Indem Brizic eine individualisierende Perspektive auf LernerInnen und ihre Kompetenzen erweiterte um politisch-historische, zeitliche (Lebensverlauf im Kontext politischer Geschichte) und familiengeschichtliche Aspekte, fand sie erst Ansatzpunkte zur Erklärung des durchschnittlichen Sprachrückstands türkischer SchülerInnen: Innerhalb der türkischen Gruppe spielten die Schulbesuchsjahre der Eltern, deren Erstsprachbeherrschung und die Bewertung durch muttersprachliche LehrerInnen eine große Rolle.

Insgesamt findet Brizic zahlreiche Indizien dafür, dass im familialen Spracherwerbsprozess von Angehörigen der türkischen Landbevölkerung die erzwungene Aufgabe ‚ihrer‘ Minderheitensprache, mithin ein Verlust der Muttersprache, eine entscheidende Rolle spielte. Ein solcher erzwungener Sprachwechsel der Großeltern hat offenbar über die intergenerationale Transmission von Sprachkompetenz noch Auswirkungen auf die Enkelgeneration. Das Verhältnis zur Sprache ist in solchen Fällen nachhaltig gestört. Die Eltern geben eine Sprache an ihre Kinder weiter, die sie nicht wirklich sprechen wollen, weil sie nicht ihre „eigene“ ist.

Das 1994 vom UNESCO-Institut für Pädagogik (jetzt UIL) geförderte Programm "**Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur** (35/36) richtete das Augenmerk besonders auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus sozial schwachen Milieus. Zwei von Gella Varnava-Skoura (1995) beschriebene Teilprojekte hatten zum Ziel, die Prävention von Analphabetismus im Kindes- und Jugendalter durch praxisbezogene Forschungsarbeit zu unterstützen. Zum einen wurde versucht, 20 Kindern am Ende der Primarschule (10-12 Jahre), welchen es an grundlegenden Lese- und Rechtschreibkompetenzen sowie an Selbstvertrauen mangelte, weil sie an schulischen Zielen scheiterten, Erfolgserlebnisse zu verschaffen.

Die methodische Herausforderung liegt dabei darin, negative Erfahrungen beim Schreiben und Lernen durch neue positive Erfahrungen zu überlagern, auf diese Weise Lernblockaden zu überwinden und – im besten Fall – durch Freude am Lernen zu ersetzen. Um Vermeidungstendenzen zu umgehen werden im Lernprozess gemachte Fehler „als Ausgangspunkt für die Entwicklung erfolgreicher Lernprozesse“ eingestuft. Die Fehlerkorrektur wird zur Nebensache gemacht und das Lernziel der Fehlerfreiheit außer Geltung gesetzt.

Im Projekt wurden die Kinder zum Verfassen von Schriftstücken angeleitet, wobei der Erwerb von Literalität mit attraktiven kulturellen Projekten verbunden wurde. Die Ermöglichung echter, bedeutsamer Kommunikation mit der sozialen Umwelt stand im Vordergrund. Die Kinder wurden während des Projekts ständig unterstützt. Motiviert wurde durch anerkennende Hervorhebung der Fortschritte die gemeinsamen Projekten gemacht wurden. Dazu gehörten Computer-Nutzung, eine Weihnachtsüberraschungsbox, eine Broschüre für ein Volkskunstmuseum und eine Radiosendung.

Die Ergebnisse waren äußerst zufriedenstellend: Die Kinder nahmen die Herausforderung an, die das Schreiben für sie bedeutete, und sie entwickelten Begeisterung für die Früchte ihrer eigenen Aktionen und Schreibbemühungen. Hier konnte gezeigt werden, dass SchülerInnen mit sonst niedrigen Schulleistungen, führende Rollen in Gruppenlernprozessen übernehmen, wenn sie nur richtig motiviert werden.

Dieses Projekt sollte gesellschaftliche und psychologische Gründe für Bildungsbenachteiligung und Chancenungleichheit illustrieren. Die Fortsetzung negativer Lernkarrieren ist nicht allein mit dem Fehlen des vorgesehenen Stützunterrichts zu erklären. Zusätzliche Förderung in schulischen Setting half wenig, da die Kinder durch ihre Schulerfahrungen schon emotional verletzt waren und nun wieder die gleichen Materialien wie im Schulunterricht verwendet wurden, „was die Kinder abschreckt, so dass sie nicht gerne an diesem Unterricht teilnehmen.“ (Gella Varnava-Skoura 1995: 197)

Das andere Teilprojekt sollte insbesondere LehrerInnen den Zusammenhang von Wort- und Schriftsprache im Lernprozess deutlich machen. Während der Begleitung von 120 neu eingeschulerten Kindern, die aufgefordert wurden, Worte so zu schreiben, wie es ihnen einfällt, wurde über Ursachen und über Regelmäßigkeiten von Schreibfehlern gelernt.

Mit einem konstruktivistischen Blick für die Schreibversuche der Kinder wurden Erkenntnisse zu schriftbezogenen Wahrnehmungskonzepten gesammelt. Die Kinder hatten interessante Ideen, etwa dass Anzahl und Größe der Buchstaben der Größe bezeichneter Objekte oder aber dem

Alter und der Stellung bezeichneter Personen in der Generationenfolge entsprächen, oder dass Wörter im Plural mit mehr Zeichen dargestellt würden als im Singular. Kinder suchen die Regeln zur Zeichenkombination offenbar eher in den Bedeutungsinhalten als im Klang der Wörter. Die Möglichkeit, jedes Wort abzubilden, ist am Anfang des Lernprozesses noch gar nicht bewusst. Bei all dem wurden Schreibformen, die gemeinhin als Fehler gelten, in ihrem Charakter als kreative problemorientierte Bemühungen erkannt, an die in auffordernder Weise angeschlossen werden kann.

Ein in Hamburg an 8 Grundschulen durchgeführtes **Family Literacy-Projekt (33)** ist ebenfalls unter den Best Practice-Beispielen. Es wird gerahmt durch das seit 2002 laufende Programm der Bund-Länder Kommission "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FÖRMIG) und durchgeführt in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Zielgruppe sind Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mehrsprachig lebende Kinder. Das Projekt will einem Bedarf, an die Welt des Lesens und Schreibens herangeführt zu werden, gerecht werden und mit dem kumulativen Aufbau schul- und bildungssprachlicher Fähigkeiten eine Voraussetzung für schulischen Erfolg sicherstellen.

Unterstützt wird die Aneignung von Schreibkompetenzen bei Eltern und Kindern mit Büchern, Buchstaben und Sprache. Zu den Lernzielen zählen Zuhören, Buchstaben benennen und Schreiben, Sinnverstehen und Sinnerzeugen sowie Kreativität.

Das Projekt steht auf vier Säulen:

"1. Sessions with children in preschool education

The children are given language support, are introduced to the world of writing, and are encouraged to be creative (e.g. "story-telling bag" for the book "Habibi". This contained characters and objects that could be used to recount the story in the book and to bring it to life (a donkey, spices, dates, figs, etc.).

2. Sessions with parents

Parents are given information about how they can help their children at home to learn to read and write. They improve their communication skills and self-confidence as a group, and learn how to work with their children.

3. Parents taking part in classes

Classes are open to parents at certain times.

4. Joint out-of-school activities

With the support of the teacher, parents and children learn and engage in activities together such as a visit to the library, post office or museum, or they “collect letters of the alphabet” in the neighbourhood.”²⁵

Schließlich ist das **Health Literacy and Family Literacy Project (39)**²⁶ der NALA und des Department of Health and Children aufgeführt. Es richtet sich an Mitglieder nicht-sesshafter Gemeinschaften und ethnischer Minderheiten, außerdem an Literacy- und GesundheitsvermittlerInnen. Beginnend im November 2004 sollten innerhalb eines halben Jahres partnerschaftliche Modelle für Gesundheits- und Basisbildungs-Settings auf den Weg gebracht, die Kommunikation von Gesundheitsinformationen analysiert und Lehrmaterialien für Alphabetisierungs- und GesundheitsvermittlerInnen entwickelt werden.

Mit dem Dublin Adult Learning Centre and Co. (DALC) und dem Cavan VEC Adult Learning Centre wurden den TeilnehmerInnen Möglichkeiten experientellen Lernens eröffnet, etwa die Verwendung professioneller Instrumente, die Zubereitung gesunder Mahlzeiten oder die Organisation von Familienausflügen. Zudem wurde mit Fokusgruppen und themenzentrierten Interviews gearbeitet. Im Hintergrund stand ein Konzept *funktionaler Gesundheitsbildung*:

“Functional health literacy involves more than simply understanding written and oral communication about health. Functional health literacy is the ability to use written and oral material to function in health care settings and maintain one’s health. It also includes the necessary skills to ask for clarification.”

Akzeptanz und Teilnahme waren in beiden Zentren sehr gut. Teilnahme-Ausfälle wurden gegebenenfalls als vollständig externen Faktoren geschuldet eingestuft. Einige auch in andere DALC-Aktivitäten eingebundene TeilnehmerInnen berichteten von Synergie-Effekten und in diesem Zusammenhang einer zentralen Rolle gerade dieses Projekts. Nicht zuletzt Mitglieder ethnischer

²⁵ Family Literacy-Projekt (33).

²⁶ Für weitere Informationen: <http://www.nala.ie/publications/listing/20070314161413.html>
<http://www.nala.ie/nalaprospects/project/20010523233831.html>.

Minderheiten berichteten von einem Gewinn für ihre Familien und Communities, in denen sie selbst Positionen als InformationsvermittlerInnen und UnterstützerInnen einnehmen konnten. Der Gewinn des Zusammentreffens von Menschen mit verschiedenen Hintergründen wurde gesondert hervorgehoben.

Das Programm vorbereitend warb das DALC extensiv in Zusammenarbeit mit professionellen lokalen Diensten verschiedener Bereiche für die Teilnahme – was ganz ohne Erfolg blieb. „The response to advertising and outreach was poor and ultimately the group of participants comprised a number of individuals already involved with other DALC programmes.“ Beim DALC beteiligten sich sechs alleinerziehende Mütter zwischen 28 und 37 Jahren, fünf davon aus Irland, eine aus Nigeria. Menschen mit ganz unterschiedlichem Bildungsgrad und Hintergrund nahmen am Health Literacy Pilot-Projekt im Cavan Adult Learning Centre teil. Dazu zählten Angehörige ethnischer Minderheiten, darunter Fahrende, Menschen aus urbanen und aus ländlichen Regionen. Sie alle hatten kleine Kinder. Die Frauen unter den Fahrenden vollendeten den Kurs nicht.

Im Nachhinein gilt der Kurs als auch außerhalb von Erwachsenenbildungszentren einsetzbar, etwa im Zusammenhag von Gesundheitsförderung, Eltern-Kind-Gruppen oder community basierten Bildungsprojekten. Die SWOT-Anlyse erbrachte vor allem positive Ergebnisse. So bestätigten alle Beteiligten Erfolge in Hinblick auf die Zielsetzung, den LernerInnen die Einbindung von Gesundheitsbildung in den eigenen Alltag, in denjenigen ihrer Familien und Communities zu erleichtern. Durch Flexibilität und konsequente Unterstützung wurden eine exzellente Teilnahmequote, Vertrauen und Kompetenz erreicht. Die auf lokaler und nationaler Ebene gebildeten Steuerungsgruppen gelten als vielversprechend für die zukünftige Zusammenarbeit von Gesundheits- und Alphabetisierungsanbietern sowie die Unterstützung der health literacy/family literacy-Strategie.

6. Zusammenführung der Ergebnisse

6.1. Best Practice-Modelle in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern

Unter den bisher genannten Best Practice-Beispielen haben wir schließlich ein abschließendes Ranking vorgenommen: Für das letzte Auswahlverfahren wurden die Werte für die drei Good Practice-Faktoren **Zielgruppenforschung**, **Methodischer Zielgruppenbezug** und **Empowermentstrategien** zusammengezählt (Tab. 20). Auf diese Weise bleibt allerdings der Forschungs-

aspekt unterbesetzt, weshalb zwei weitere, auf diesem Feld hervorragende Projekte hinzugefügt sind.

Tab. 20: Best Practice – Alle Länder

Nr.	Name des Projekts	Land	Zielgruppenforschung	Method. Zielgruppenbezug	Empowerment	Gesamt
58	National Literacy Mission (NLM)	Indien 3	1	4	4	9
17	Associates in Research & Education for Development (ARED)	Senegal1	1	4	3	8
33	Family Literacy (FLY) A pilot project at eight sites in Hamburg to promote written and spoken language among parents and children from migrant background	Deutschland7		4	2	6
35/36	Kreativität, Kultur und Grundbildung - unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur	Griechenland	3	2	1	6
68	MOCEP - Mother-Child Education Program	Türkei1		4	2	6
23	City Literacies. Learning to read across generations and cultures	GB	4			4
42	Das geheime Leben der Sprachen	Österreich2	4			4

Alle hier aufgeführten fünf Projekte sind oben bereits unter verschiedenen Aspekten beschrieben worden. Im Folgenden geht es uns darum, noch einige Dimensionen der Good Practice-Faktoren zu erläutern. Nicht einzelne Projekte, sondern die Interpretation der Faktoren sind dabei Ausgangs- und Mittelpunkt.

6.2. Good Practice in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern

Im Folgenden sind noch einige Aspekte „Guter Praxis“, die oben schon begründet wurden, am Material des Screenings zu erläutern. Nacheinander geht es dabei um Closing-the-Gap-Strategien, Empowerment, Diversity Mainstreaming, Nachhaltigkeit, Praxisorientierung und Transparenz.

Closing-the-Gap-Strategien

Der Anspruch, die Kluft zwischen mehr und weniger privilegierten Bevölkerungsteilen zu schließen betrifft verschiedene Zielgruppen und mehrere Ebenen von Ungleichheit. Ungleichheit lässt sich zum Einen beobachten als strukturell, dauerhaft und folgenreich ungleiche Verteilung gesellschaftlich als wertvoll erachteter Ressourcen – etwa Prestige und Geld –, zum Anderen als Unterschiedlichkeit in Bezug auf Merkmale wie Geschlecht und Alter. Solche Merkmale bedingen an sich keine Verteilungsungleichheiten, können solche aber aufgrund gesellschaftlicher Logiken doch nach sich ziehen (Hradil 2001).

Die Closing-the-Gap-Strategien von Literacy-Projekten sind auszumachen in der Bestimmung der Zielgruppen. Die Best Practice-Projekte nennen explizit benachteiligte Gruppen. Als bildungsbenachteiligte Gruppen werden junge AnalphabetInnen, aber auch Schul- und Kursabbrecher genannt (58). Das Fehlen minimaler Bildung und Schreibfertigkeit bei Kindern im Schulalter gilt als untrennbar verbunden mit Schultraumata, Lernblockaden und entsprechenden Lebensrisiken, also als Folge von bzw. zusätzlich zu anderen Benachteiligungen auftretendes Problem (35/36).

Die Zielbestimmungen der Projekte zeigen, dass Präventionsstrategien über Defizitkompensation hinaus gehen, indem sie an den Verhältnissen ansetzen. Über das ganze Spektrum hinweg stehen Sensibilisierung für und Abbau von (Bildungs-)Ungleichheit explizit auf der Agenda und werden Zielgruppen nicht über individuelle Kompetenzdefizite, sondern über (auch) relationale Kategorien wie Armut, Vulnerabilität, soziale Exklusion oder Zugehörigkeit zu fahrenden Gruppen bestimmt. Zudem werden sehr häufig Frauen und Mädchen bevorzugt angesprochen und/oder communities in abgehängten, oft ländlichen Regionen fokussiert. Das türkische Projekt legt eine Risikenbündelung zu Grunde, wenn es sich an sozioökonomisch benachteiligte Mütter von Kindern ohne Kindergartenplatz richtet. Andere Best Practice-Projekte ergreifen Initiative für benachteiligte Stämme, Kasten und Sprachgruppen (17/58/33). Ansprüche der Angleichung von Lebenschancen werden hier als Empowerment, als Versuch der Ermächtigung jener Gruppen verstanden (s. u.). Sie gehen aber auch als erkenntnisleitende Interessen in die Forschungen ein. Interesse, Respekt und adäquate Förderung für sprachliche (42) und kulturelle (23) Minderheiten werden genannt.

Ausgleich von Benachteiligungen, Durchsetzung der Grundrechte, insbesondere desjenigen auf Bildung sowie Partizipation an gesellschaftlichem Wohlstand werden zu Evaluationskriterien. Der Erfolg von Kampagnen wird an nationalen Alphabetisierungs-Raten gemessen und anhand der Ansprache grundsätzlich schwer erreichbarer Gruppen mit Massen- und neuen Medien dokumentiert. TV-Untertitel für Bildungsferne in Indien (57) oder durch mobile Präsenz flankierte

Radioprogramme für Nomaden in Kap Verde und Nigeria (10/15) folgen insofern dem gleichen Ziel wie IKT-unterstützte Maßnahmen für Frauen mit mangelnder Basisbildung in einer ländlichen Region Österreichs (41).

Closing-the-Gap beruht also einerseits methodisch auf zielgruppenspezifisch niederschweligen Zugängen, die regionale Eigenheiten und Besonderheiten der Lebensmilieus berücksichtigen. Konzeptionell stehen kontextbezogene mehr als gleichberechtigt neben individualistischen Ansätzen. Grundlagenforschung zu Lebensverhältnissen, Lebenswelten und Lernprozessen der Zielgruppen kommt dabei zentrale Bedeutung zu. Die Erforschung von Auswirkungen gesellschaftlicher Machtverhältnisse auf Schriftaneignungsprozesse (42) ist ein Brückenschlag zu einer politischen Perspektive auf funktionalen Analphabetismus und Grundbildung. Auf diese Perspektive verweisen auch Projekte, die sogenannte „Schulversager“ und „out-of-school-kids“ mit innovativen, akzeptierenden Methoden erstaunlich leicht zum Schreiben und zu überdurchschnittlichem Engagement in Lerngruppen motivieren können (35/36): Lernbarrieren sind offenbar nicht allein ein je individuelles Problem, sondern sie sind institutioneller Natur, und sie provozieren kritische Fragen nach sozialer Selektion von Schulsystemen²⁷.

Empowerment

Strukturelle Ungleichheiten sind nicht nur die Gesamtheit der Relationen individueller Statuspositionen. Die Spannweite der Unterschiede und die Trägheit der Strukturen zeitigen selbst eigene Effekte auf die Lebenschancen verschiedener Bevölkerungsteile. Dies zeigt sich, wenn Ungleichheiten in verschiedenen Lebensbereichen miteinander verglichen werden: So konnte beispielsweise nachgezeichnet werden, dass in Gesellschaften mit großer Einkommensspreizung der relative Nachteil im Gesundheitszustand bei den Ärmeren umso größer ist, dass also das Ausmaß struktureller ökonomischer Ungleichheit einen eigenen Effekt auf individuelle Morbiditätsrisiken der Zielgruppen von Alphabetisierungskampagnen hat (Bartley 2004). Aus diesen und anderen Gründen heben Richter und Hurrelmann (2007) die enorme Bedeutung von *Verhältnisprävention* für die Konzeptionalisierung individueller Kompetenzförderung hervor, und damit für Empowerment auf der Dimension *Health Literacy/Life-Skill-Förderung*. Kompetente Geburtenkontrolle, gesundheitsrelevantes Verhalten (hier exemplarisch 58) und insbesondere HIV/AIDS-Prävention gehören zu den Zielen einer Vielzahl von Projekten der Schwellen- und

²⁷ Siehe dazu z. B. die am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung herausgegebenen Working-Papers der unabhängigen Forschergruppe „Lack of Training: Employment and Live Chances of the Less Educated“. Informationen zur Forschergruppe unter: www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/

Entwicklungsländer, mit denen notwendigerweise vor allem auf die arme und strukturell benachteiligt Bevölkerung zugegangen wird. Für den Live-Skill-Ansatz gilt entsprechendes (68).

Durch oder im Zuge von Alphabetisierung angezielte *Partizipation* wird zum einen definiert über formelle Rechte und potenzielle Vorteile der Lernenden in der Gesellschaft, zum anderen über Ansprüche, die die Gesellschaft an die Lernenden stellt. Zum letzteren Modus kann das Argument gezählt werden, dass Alphabetisierungsarbeit der sozioökonomischen Entwicklung eines Landes zugute komme (Sahrai/Sahrai 2006). Dies wurde bei 13 Projekten, u. a. des Indischen Programms (58) explizit genannt. Auf der anderen Seite steht die durchaus öfter, nämlich 21 mal genannte Zielsetzung der Bildungsteilhabe von Kindern aus benachteiligten Herkunftsmilieus respektive aller heranwachsenden und erwachsenen Menschen. Auf den Grundsatz Education For All beruft sich zum Beispiel die türkische ACEV (68). Das Recht auf Bildung wird einige Male, auch im Hamburger FLY-Projekt (33) explizit für Zweitsprachler und für Menschen mit Migrationshintergrund in Anspruch genommen und in entsprechend spezifische Programme überführt. Die Umsetzung des Bildungsrechts wird als Kampf gegen Bildungsarmut und gegen Bildungungleichheit definiert und eng mit dem Abbau materieller Armut verbunden. Auch auf dieser Dimension also werden Ansprüche formuliert, die auf Strukturen sozialer Relationen, auf deren Wirkung auf marginalisierte Gruppen und auf gesellschaftspolitische Verantwortung verweisen.

Lebenslanges Lernen anzustoßen – im Gegensatz zu (Bildungs)Gleichheit eine auf den Einzelnen zielende Norm –, wurde nur 8 mal (1x Selbstgesteuertes Lernen) genannt, davon nur 2 mal in Entwicklungsländern, und nur hier wurde explizit Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand zur Zieldimension gemacht.

Die Vermeidung von Armut steht in einem ganz starken Verhältnis zur Dimension *Community-Participation*: Gemeinsame Entwicklung, besonders ökonomische Selbstversorgung im Kollektiv wird in Entwicklungs- und in Schwellenländern als zentrales Ziel fest gemacht, das nicht zuletzt durch Alphabetisierung zu unterstützen sei. Ein Beispiel für die „Bildung“ kollektiver Ökonomien ist das Food Tunnel System in Süd-Afrika (65/66). Aber auch das Lernen selbst erscheint geradezu als Funktion von Community-Participation: Als Ziel wird sehr häufig die Etablierung Community-basierter non-formaler Bildung bzw. von „Literacy Environments“ (17) genannt, die von gegenseitiger Unterstützung und intergenerationaler Weitergabe von Bildung gekennzeichnet ist. Das gemeindliche Selbsthilfepotenzial soll durch den Aufbau von Bildungskompetenz und Autonomie gefördert werden. In Brasilien wird in diesem Zusammenhang auf finanzielle Unabhängigkeit quartiergestützter Arbeit in den Favelas gepocht(53).

Teilhabe an der Programmgestaltung wird in den entwickelten Ländern individualistisch, in Entwicklungsländern wiederum über die Community definiert: Die Gemeinde sei in Planung, Leitung, Monitoring und Evaluation einzubeziehen. Die auf bewusstseinsbildende Interaktion und Kommunikation setzende REFLEKT-Methode ist ein mehrfach genanntes Werkzeug dazu. Multiplikatorenkonzepte setzen auf die Teilnahme von Gemeinschaftsmitgliedern an der Bildungsvermittlung, also Community-Capacity, auf Solidarität und auf Vertrauen im Lernprozess. Dazu gehört auch Einbezug der Dorf-Autoritäten.

Der Community-Bezug ist auch bei *Gleichstellungsstrategien* zentral: Beispielsweise werden in Asien Community Learning Centers und Literacy Resource Centers²⁸ speziell für Mädchen und Frauen eingerichtet. Die Stärkung der Frauenrolle wird für alle gemeindebezogenen Ziele – etwa Bildungsweitergabe, Literacy-Environment, kollektive ökonomische Entwicklung und politische Teilhabe – hervorgehoben.

Diversity Mainstreaming

Diversity Mainstreaming ist als Faktor guter Praxis sowohl für zielgruppenbezogene Methodik als auch für die (Grund)Bildungsforschung konstruiert. Als methodischer Kernbestandteil wurden mehrsprachliche Alphabetisierungsstrategien ausgemacht. Beispiele dafür finden sich in den Beispielprojekten auf den ersten beiden Plätzen im Ranking:

Die Forschungs- und Bildungsagentur ARED (17)²⁹ setzt im Senegal auf ein intergenerationales Bildungs- und Multiplikatorenkonzept. Literacy soll im Zentrum der Bildungstransmission und der Integration der Generationen in der Community stehen. Neben zahlreichen internationalen Organisationen tragen lokale Entwicklungsinitiativen und NGOs die Bildungsarbeit. Als ein Mittel, Bewusstsein für Wichtigkeit von und Spaß an Grundbildung zu schaffen, wird Literatur in afrikanischen Sprachen eingesetzt und der Community zur Verfügung gestellt.

In den Total Literacy Campaigns (TLC), dem Grundbildungsbereich der indischen National Literacy Mission (58) werden grundsätzlich Muttersprachen im Unterricht eingesetzt. Indien, ein

²⁸ „Communities participate in literacy not merely as learners, but also in management roles. They may select facilitators, write materials, determine content or organize the programme. In Asia, Community Learning Centers (CLCs) have provided a focus for community participation in 22 countries. As a local educational institution outside the formal education system, they offer an opportunity to people to learn literacy together with other skills and may become a focus for development activities.” (UNESCO 2008: 55)

²⁹ Bericht der UNSECO: http://www.unesco.org/ui/literacyprogrammes/12_en.html

Land mit vielen offiziellen Landessprachen und noch mehr gesprochenen Dialekten (s.o.), operiert mit einer dezentralen Organisation. Die Lehrpläne werden an den jeweiligen Bedürfnissen in einzelnen Distrikten, an den gesprochenen, teilweise schriftlosen Sprachen orientiert. Die TLC sind als der älteste Bereich der Kampagne mehrfach überarbeitet worden, haben sich als anschlussfähig an Aufbaukurse und als vergleichbar mit Abschlüssen des formalen Bildungssystems erwiesen.

Insgesamt sind im Spektrum der Interventionsprojekte neun mal mehrsprachliche Konzepte genannt. Insbesondere über längere Zeiträume dokumentierte Projekten tendieren zu muttersprachlichem Unterricht und zur Vermittlung von Erstsprachen, um bestmögliche Lernbedingungen zu schaffen und Lernerfordernissen zu entsprechen. Außer in den nationalen Sprachen sind Kompetenzen in internationalen und auch in lokalen Verkehrssprachen notwendig, um umfassend gesellschaftlich teilhaben zu können.

Die Best Practice-Projekte des Forschungsbereichs konzentrieren sich zum Einen auf den Bereich des *Lernens*, auf die lernpsychologische Bedeutung der Erstsprachen, auf die Kontextabhängigkeit des Spracherwerbs sowie auf die Bedeutung formaler Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprachen (Cross-linguistic relationships). Zum anderen steht der Literacy-Begriff als solcher zur Disposition, wenn der *Einsatz von Sprache* als Ausdrucksform in den Blick genommen wird. Beide Ebenen verbindet der Anspruch, vielfältige Kompetenzen (Muttersprachen und/oder milieuspezifische Textformen) zu identifizieren und ihre Träger aufzuwerten. Interventionskonzepte versuchen, der Vielfalt von Ethnizitäten, Sprachkompetenzen und Communities in ihren Unterrichtskonzepten gerecht zu werden und dabei Anerkennung zu vermitteln.

Die Arbeit von Katharina Brizic (42) zum Sprachkapitalerwerb findet in diesem Sinne interdisziplinäre Argumente für muttersprachliche Alphabetisierung auf allen Dimensionen der Zielgruppenforschung. Die Verknüpfung von Mikro-, Meso- und Makrobedingungen ermöglicht, differenziert und über Parameter gesellschaftlich-politischer Verhältnisse zu erklären, warum Kinder mit bilingualen Konzepten besser lernen.

Solche Forschungsarbeiten sind brisant, weil die in entwickelten Länder geltenden Paradigmen auch die Alphabetisierungsarbeit in anderen Weltregionen maßgeblich beeinflussen. Eine „westliche“ Weltsicht, welche Lernende als je individualisiert um Anerkennung kämpfende (Bildungs)MarktteilnehmerIn in einer ‚normalerweise‘ ethnisch homogenen Gesellschaften verortet, entspricht womöglich den Realitäten und Selbstwahrnehmungen in anderen Weltteilen gar nicht. So ist die Entwicklung von Diversity Mainstreaming im westlichen Selbstverständnis umso be-

grüßenswerter im Sinne der weltweiten Bekämpfung von Analphabetismus, Armut und demokratischen Defiziten.

„Multilingualism is as reality in every nation in this region [Süd- und Zentral-Asien; Anmerkung des Verfassers] and almost every country in this world. Yet, the design of education systems has traditionally focussed on a monolingual, monocultural approach – a model that has, on general, been inherited from Western systems of education. Thus, there is a need for designs for programme content and delivery to reflect the realities of the multicultural contexts in this region and be responsive for the needs of learners whose mother tongue is not the dominant language of the national education system.“ (Grove/Young 2008: 2)

Die Anerkennung einer Realität kultureller und sprachlicher Vielfalt entwickelt sich innerhalb der Industrieländer durchaus unterschiedlich, allein schon im Vergleich der offiziellen Verlautbarungen. Im Zusammenhang mit dem Schweizer Nationalen Forschungsprogramm „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ (46) wird *Sprachfrieden* als politischer und forschungsleitender Grundsatz hervorgehoben.

Die Schweizer Sprachenpolitik fördert Verständnis zwischen den Sprachgruppen, sprachbezogene Identitätsbildung der Individuen sowie erst- *und* mehrsprachigen Kompetenzen. Das Forschungsprogramm³⁰ soll wissenschaftliche Grundlagen für diese Politik legen, über die Umsetzung der Ergebnisse einen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis einleiten und bei allen Entscheidungsträgern das Bewusstsein für die Vielfalt in der Gesellschaft schärfen.

Das Bindeglied zwischen lernmethodischem und sprachpolitischem Diversity Mainstreaming ist ein fundiertes Verständnis für den Zusammenhang von Identität und Sprache. Entsprechende anglo-amerikanische Forschungen stellen die Bedeutungsgrenzen von Begriffen wie „Text“ und „Literacy“ zur Disposition. Die New Literacy Studies öffnen den Blick für außerschulisch und in-

³⁰ Forschungsschwerpunkte des Förderprogramms sind: Aktuelle Herausforderungen an den schulischen Sprachunterricht, Sprachkompetenz von Erwachsenen, rechtliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sprachpolitischen Handelns, Sprachgebrauch in der Wirtschaft sowie das Zusammenspiel zwischen Sprache und Identität.

Für weitere Informationen: Portrait des Forschungsprogramms:
http://www.nfp56.ch/d_portraet_dasfp56.cfm;
http://www.nfp56.ch/files/Portrait_NFP56.pdf.

formell erworbene Literacyformen, -settings und -ressourcen, sowie für „Text“ als Ausdrucksmittel für verschiedene Bedürfnisse, kollektive Identitäten und kulturelle Praktiken. Der pathologisierende Defizitblick auf unterprivilegierte Gesellschaftsmitglieder weicht einer verstehenden Wahrnehmung von Vielfalt. Auf diese Weise wird auch ein kritischer Blick auf die Gesellschaft erzeugt. Zeitdiagnostischer Bezugspunkt ist der Befund des „Neuen Kapitalismus“, den Richard Sennett (2005) charakterisiert als von der New Economy der 1990er Jahre ausgehende Verstärkung von Anpassungszwängen und Unsicherheit, Prekarisierung von Arbeitsbedingungen, zunehmender Macht der Institutionen und Unternehmen sowie zunehmender soziale Ungleichheit.

Ähnlich dem Best Practice-Modell „City Literacies“ (23) (s. o.) wird in „Many Pathways to Literacy“ (50) über die Auswertung von Feldbeobachtungen und Interviews dargestellt, dass für das kindliche Lernen weniger optimale Lernmethoden, als vielmehr soziale Beziehungen zu Familienmitgliedern, zu Peers und in Communities die entscheidenden Kanäle und Variablen sind. Wiederum zeigen sich Vorteile des bi- oder multilingualen Lernens: Kinder nutzen das Verständnis zweier Sprachen gegebenenfalls zur Aneignung weiterer Sprachen, was ihre Chancen verbessern kann, sofern gesellschaftliche Institutionen und politische Kultur dies zulassen. Die Erschließung soziokultureller bzw. alltagsweltlicher Zugänge zum Lernen von Kindern soll nicht zuletzt simplifizierenden Kausalitätskonstruktionen entkräften, denen zufolge landessprachliche Schriftdefizite an sich soziale Benachteiligung bedingen würden.

Auch Kulturessenzialismen, wie das ethnisch codierte Stereotyp „traditioneller“ bzw. vormoderne Herkunftskulturen, die ihrerseits den Lernerfolg negativ beeinflussen, haben in den New Literacy Studies keine Geltung. Die in Sprachenvielfalt aufgehobene Ressourcenvielfalt zu zeigen, heißt auch, den Umgang mit Sprachminderheiten positiv zu beeinflussen. So bedeutet Diversity Mainstreaming – potenziell auch für Deutschland – die Vorherrschaft einer Assimilationslogik zu durchbrechen.

Mit der gleichen Zielsetzung wird in den USA quantitativ geforscht. Die regelmäßige Repräsentativerhebung „Nation’s report card“ (51) will die Vielfalt der LernerInnen und der notwendigen Unterstützungs-Ansätze illustrieren um den Ausgleich von Benachteiligung und das Recht auf Bildung durchzusetzen. Dabei soll der Einbezug von Familie, Community und Erstsprachkompetenzen beim Lernen gefördert und als Good Practice-Maßstab etabliert werden (vgl. Lapp 2004).

Dem Verständnis von Lernenden und Lernen in Kursen der Erwachsenenbildung widmet sich die Arbeit „Teaching to multiple cultures of mind“ (48). Sie dokumentiert im Methodenmix erho-

benes subjektives Wissen der LernerInnen über Dynamiken im Kurs. Die Studie erschließt Wechselwirkungen zwischen Lernprozessen und Selbstreflexion, die Entwicklung von Weltsicht, Lebenszielen und Lebenswelt. Lernmotivationen werden im Kontext von Sozialbeziehungen, Community und von Machtdifferentialen im Klassenzimmer untersucht. Dies alles geschieht vor dem Ziel einer Neukonzeption von ABE (Adult Basic Education) und ESOL³¹ (English for Speakers of Other Languages) – Kursen, die methodisch auf die „unvermeidliche“ Vielfalt der LernerInnen eingehen. Hervorgehoben wurde wiederum die Bedeutung qualitativer Zielgruppenforschung zur Verbesserung der Lehrersensibilität und der Kursqualität. Das Bindeglied ist hier die Typisierung von "cultures of mind".

Das "National Literacy-Panel on Language-Minority Children and Youth" (USA 6/52) schließlich bietet eine Bestandsaufnahme der Forschung zur Bildung junger Zweitsprachler bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts. Die Studie wurde unternommen „to identify, access, and synthesize research on the education of language-minority children and youth with respect to their attainment of literacy, and to produce comprehensive report evaluating and synthesizing this literature" (August/Shanahan 2006)

Zur Methodenentwicklung relevante Erkenntnisse sind zum Beispiel:

- eine substanzielle Abdeckung der Schlüsselkomponenten des Lesens – wie etwa phonetisches Bewusstsein, flüssiges Lesen, Wortschatz, Textverstehen – bringt deutliche Gewinne für Lernende von Sprach-Minderheiten
- Unterweisungen in diesen Schlüsselkomponenten ist zu ergänzen durch – die oft vernachlässigte – Übung im mündlichen Ausdruck in der Zweitsprache
- Übung in mündlichem und schriftlichem Ausdruck in der Erstsprache können das Erlernen des Englischen erleichtern
- die meisten Lernstandserhebungen sind blind für jene individuellen Stärken und Schwächen, die das Erlernen der Zweitsprache signifikant beeinflussen
- unbeschadet überraschend geringer Einflüsse soziokultureller Variablen auf das Potenzial der Sprach-Aneignung können Spracherfahrungen zu Hause einen positiven Einfluss haben
- Prädiktoren von Schulversagen sind auf sozio-linguistischer Ebene auszumachen und betreffen Nicht-Muttersprachler häufiger

³¹ <http://www.vts.intute.ac.uk/fe/tutorial/esol>.

- Kompetenzen in Muttersprache und Zweitsprache sind typischerweise etwa gleich gut
- viele spezielle Fehler lassen sich aufklären durch genaues Ergründen von Unterschieden zwischen den Sprache.³²

Bei all dem wird doch von „dahinter“ liegenden Determinanten ausgegangen, etwa Aufenthaltsstatus, Interaktionsstile und soziokulturelle Faktoren. Schließlich geht es dabei um Einflüsse von Politik und Sprachprestige, die im Best Practice-Projekt von Katharina Brizic (42) außerordentlich gewissenhaft erhoben wurden.

Zusammenfassend ist bis hierher fest zu halten: Um Zielgruppen gerecht zu werden, bedarf es der Berücksichtigung gesellschaftlicher Hintergrundbedingungen. Die Verringerung von Ungleichheit gelingt nur unter Einbezug der Kontexte, in denen Lernende Individualität entfalten. Integrative, lebensweltorientierte Alphabetisierungsarbeit wird der Dynamik von Identität und Lernen tendenziell gerecht. Solche Grundbildungsarbeit ist allerdings auf einen stützenden gesellschafts- und sozialpolitischen Rahmen angewiesen (dazu Gintzel 2008).

Nachhaltigkeit

Wie in anderen bereichen auch, wird im Alphabetisierungsbereich der Nachhaltigkeitsbegriff mehr proklamiert als dass er klar bestimmt würde. Wir wollen hier einige Bedeutungsebenen von Nachhaltigkeit mit Beispielen aus der Recherche vorstellen:

„Nachhaltig“ ist zum einen die Diversifizierung von Kursen nach Lernständen und Lernbedürfnissen in einem System aufeinander aufbauender, an das formale Bildungssystem anschlussfähiger und berufliche Chancen eröffnender Angebote. Zu oft werde, so Jens Korfkamp (2008: 82) zum Beispiel an Volkshochschulen noch nach dem „Dorfschulprinzip“ unterrichtet, ohne aufsteigende Niveaustufen und ohne differenten Zielgruppen wirklich gerecht zu werden.

Die internationale Recherche brachte Beispiele zutage, in denen verschiedene Altersgruppen angesprochen, aufbauende Secondary-Kurse (Burkina Faso/6; Madagaskar/11) auf unterschiedlichen Levels angeboten (Sambia/16; Senegal2/18), Anschlussangebote für LernerInnen mit guten Ergebnissen (Bulgarien1/24) bis hin zum Studium (Namibia/14) unterbreitet, und bei all

³² Die Vermittlung entsprechender Kenntnisse und analytischer Kompetenzen ist ein Schwerpunkt des „Bielefelder Lehrgangs zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“. Zur Information: <http://www.bielefelder-alphalehrgang.de/lehrgangsaufbau/modul-ii.html>

dem non-formale berufsbezogene Trainings durchgeführt werden (Mexico/61). Die indische National Literacy Mission (58) hat über Jahrzehnte für eine Integration der verschiedenen Teile des Bildungswesens und einen Ausbau des Erwachsenenbildungsangebotes vorangetrieben und insofern Nachhaltigkeit deutlich begünstigt. Von 1989 an wurden nahezu alle Distrikte mit 12-18-monatigen Grundkursen für totale Analphabeten (TLC) – versorgt, wobei jeweils eine Vorbereitungsphase (PR, Umfelderschließung, Motivation, Rekrutierung) dem Beginn von Lehre und Lernen vorgeschaltet ist. Die Teilnehmer-Zahlen der sehr lebenswelt- und regionalbezogenen Kurse steigen kontinuierlich. Seit den frühen 90er Jahren, unter dem Stichwort „Operation Restoration“, werden die TLC um Post Literacy Programmes (PLP) und um Continuing Education Programmes (CEP) ergänzt. Zwei Drittel der Grundkurse entwickelten bis 2005 PL und CE-Stufen. Um diese Zeit waren etwa 150 Millionen Illiterate in das Bildungsprogramm involviert und etwa 118 Millionen bereits alphabetisiert. Ein Rückgang von Stadt-Land- sowie Geschlechterungleichheiten wird auf diese Alphabetisierungserfolge zurückgeführt. Seit den späten 90ern wurde verstärkt Wert gelegt auf die Möglichkeit zu staatlichen Abschlüssen, auf die Auswertung von Arbeitsmarktforschungen, auf Programme für Frauen und auf die Sicherstellung mit formellem Schulsystem vergleichbarer Level.

In Indien wurde eine stetige interne und externe *Outcome-Evaluation* etabliert. Zugleich wurde die staatlich geförderte Kursdauer schrittweise erhöht. Die Bedeutung von Monitoring und Evaluation für die Nachhaltigkeit von Alphabetisierungsarbeit zeigt sich beispielhaft an der „South African Literacy Initiative“ (66). Dieses Programm lief aus, nachdem mit mehreren 100.000 TeilnehmerInnen die Erwartungen übertroffen, allerdings die Verantwortlichen über Erfolge unzureichend informiert und die LernerInnen-Erwartungen recht ungeklärt geblieben waren. Mehr Transparenz hätte das Programm vielleicht retten können. Hier allerdings fiel als weiterer Nachteil eine riskante, weil einseitige Finanzierungsbasis ins Gewicht.

Ein anderer wichtiger Bereich zukunftsfester Arbeit ist Networking und „Good Partnership“. QualiFLY-Projekte in Bulgarien (25) und Deutschland (33) wurden von der UNESCO genau dafür ausgezeichnet. Good-partnership zeigt sich in Vernetzungsarbeit und entsprechend weiter, auch internationaler Verzweigung in staatliche, nicht-Regierungs- und private Bereiche. Eine oft verfolgte, und zumindest im Sinne der Zielgruppenspezifität offenbar erfolgreiche Strategie ist die Zentralisierung der Verantwortung für Koordination und Bestand der Arbeit bei gleichzeitiger Dezentralisierung von Organisation und Kursgestaltung. Als Best Practice kann hier wiederum Indien gelten. Mindestens so bedeutsam wie der Lokalbezug ist bei dieser Strategie offenbar die verlässliche Übernahme finanzieller Verantwortung von politischer Seite. „Brasil Alfabetizado“

(54) etwa baut auf sicherer staatlicher Basisfinanzierung für 6-8-monatige Alphabetisierungskurse und auf klarer, weiter Verantwortung der Partner. Diese haben recht große Freiheit hinsichtlich der Lehrmethoden, sind aber zu ständiger Qualitätskontrolle verpflichtet. Zu einem großen Engagement der Regierung kommt hier die Vernetzung auf allen politischen Ebenen und mit – auch internationalen NGOs, (Vgl. Henriques/ Ireland 2007).

Als weitere Finanzierungsquellen treten oft auch internationale Organisationen auf. Das türkische Mother-Child Education Program der türkischen AÇEV etwa ist durch die Verbindungen mit UNESCO, UNICEF und UNDP, der Europäischen Kommission und der Weltbank sowie mit internationalen NGO's nicht nur finanziell recht gut abgesichert. Das Programm läuft im 26. Jahr (2008) und mit einem starken Evaluations-Schwerpunkt.

Als Beispiel für nachhaltigen Einsatz sei noch das „Literacy Programme for Afghan Women“ der afghanischen oppositionellen Gruppe RAWA (2) genannt: RAWA arbeitet bereits 32 Jahre unter repressiven Bedingungen, durchaus auch in Lebensgefahr, an der Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten afghanischer Kinder, v. a. Mädchen und Frauen sowie an der Kompetenz zur Vermittlung von Werten um mehr Gleichberechtigung von Mann und Frau in der afghanischen Gesellschaft zu erzielen.

7. Forschungs- und praxisanleitende Überlegungen

Abschließend bleibt, aus dem zusammengetragenen Material Momente guter Alphabetisierungsarbeit zu extrahieren, die zweifellos den Erfolg verschiedener Programme mit ausmachen. Im Folgenden sollen entsprechende Erkenntnisse, die sich in verschiedenen Erdteilen im Einzelnen sehr unterschiedlich darstellen, an ihrem jeweils gemeinsamen Nenner zusammengefasst werden. Wo es sich anbietet, werden Möglichkeiten der Adaption erfolgreicher Modelle an deutsche Verhältnisse erörtert.

Motivation und Finanzierung

Eine zentrale Voraussetzung nachhaltigen und zielgruppengerechten Arbeitens ist offenbar ein dezentral organisiertes, lokalen Verhältnissen angepasstes Vorgehen bei gleichzeitig zuverlässig an zentraler politischer Stelle übernommener Verantwortung. Dem entspricht in Deutschland die Forderung nach einem nationalen Aktionsplan mit ministerieller Verankerung auf Bundesebene, „in dem qualitätsvolle Alphabetisierung und Grundbildung als verpflichtende Aufgabe

öffentlicher Bildung und Weiterbildung dezidiert benannt werden“ (Döbert 2008). Ein langfristig gesicherter politischer und finanzieller Rückhalt würde den Ausbau der Alphabetisierungsarbeit mit ganzheitlichen Konzepten, inklusive der Anbindung an post-literacy-Angebote und der Integration in ein Gesamtbildungskonzept sehr fördern.

Das Prinzip der Finanzierungssicherheit könnte bei ausreichend kreativer Adaption international erfolgreicher Elemente auch in die Programmatik der Teilnehmeransprache und –motivation übernommen werden. Beispielsweise wäre über Entsprechungen für das Prinzip „food for training“ (Madagaskar/11) als Baustein im Rekrutierungs- und Motivationskonzept nachzudenken. In Deutschland bezahlen TeilnehmerInnen der Alphabetisierungskurse oft eine Gebühr. Den Wert zielgerichteten Lernens und gesteigerter Schriftkompetenz stellt das nicht in Frage. Ein finanzieller Anreiz täte dies aber auch nicht. Er könnte zudem eine Entsprechung zu lebensweltlichen Anforderungen und Relevanzstrukturen benachteiligter Bevölkerungsgruppen bedeuten. Wie Pierre Bourdieu (1987) feststellte, ist in den vordringlich anzusprechenden unteren Sozialmilieus eine Orientierung an *unmittelbarem Nutzen* eigener (Bildungs)Investitionen relativ stark ausgeprägt.³³ Solche Relevanzstrukturen haben, unbeschadet von Bewertungen, zu denen man sich hinreißen lassen könnte, einen materiellen Hintergrund, vor dem sie rational sind. Um sie nachhaltig zu beeinflussen, wären generationenübergreifende Lerneffekte, etwa die Erfahrung durch Bildungsanstrengungen *tatsächlich* zu verbessernder Lebenschancen zu ermöglichen.³⁴ Welche Zugewinne etwa an beruflichen Chancen, also die materielle und gesellschaftliche Lage wirklich verbessernden Momenten wirklich ‚angeboten‘ werden können, steht aber auf einem anderen Blatt. Die LUTA-Studie (31) bestätigt lediglich Bekanntes über Prädiktoren der Kursteilnahme, vor allem, dass eine Anmeldung bei schon vorhergehendem Bildungserfolg wahrscheinlicher ist. Studien zu sozialer Selektion im Bildungs- und Ausbildungssystem (Diefenbach 2004; Wernstedt/Ohnesorg 2008; Solga 2004; Solga/Wagner 2001; Gomolla 2005) sowie zu Einstellungspräferenzen und Entwicklungschancen in Unternehmen (Bolder 2005; Troeltsch 2002; Heinemann/Rauner 2008) zeigen eher strukturelle Barrieren, die durch individuelle Bildungsanstrengung nicht aus dem Weg geräumt werden können.

Zielgruppenorientierung – Unterrichtsprämissen - Lernziele

³³ Mit vergleichsweise kurzfristigen Kosten-Nutzen-Kalkülen, die ihrerseits Folge biographisch und generationenübergreifend konstanter Mangelenerfahrungen sind, werden auch z.B. gesundheitsrelevante Verhaltensweisen wie ein hoher Tabakkonsum in unteren Sozialschichten erklärt (Robert-Koch-Institut 2005).

³⁴ Zu den strukturellen Mechanismen, die diesem Lerneffekt bzw. der Erlangung tatsächlicher Erfolge und Perspektiven im Weg stehen, s. Drucks/Bittlingmayer (2009).

Bildungsanreize liegen auch im Prinzip *LernerInnenzentrierte Methodik*, wobei eine Anerkennung erwartbarer habitueller Eigenarten ein wichtiger Faktor ist. Das Moment der Anerkennung wird auch gestärkt in der Absicht von „In Bewegung“ (Österreich1/ 41) für außerschulisch und non-formal entwickelte Kompetenzen zu sensibilisieren, eine Prämisse, die auch die anglo-amerikanischen „New-Literacy-Studies“ anleitet.

Der Orientierung an materiellen Gegebenheiten und Notwendigkeiten entsprechen auch Modelle flexibler Zeitgestaltung. Unterrichtseinheiten werden auf verfügbare Zeiten, saisonal unter Ausparung der Erntezeit, oder im alltäglich auf die Nachtstunden konzentriert. Für Deutschland ist zu verweisen auf Ansätze, Bedürfnisse etwa bei Schwangerschaft oder auch unter Bedingungen häufig wechselnder Arbeitsverhältnisse von vornherein aktiv entgegenzukommen und so eine – motivierende – Sicherheit hinsichtlich der Bewältigbarkeit von Kursen zu schaffen. Solche Ansätze, die bereits BMBF-gefördert erprobt werden, helfen den Ausschluss der Benachteiligten mit dem größten Förderbedarf zu verhindern. Im gleichen Sinne sind gerade benachteiligte, ländliche Regionen mit Kursangeboten zu erschließen, aber auch ‚schwierige‘ Gruppen, etwa Blinde oder in anderer Weise Behinderte, mit Angeboten zu versorgen. Gerade in Entwicklungsländern wird mit solchen Strategien versucht, die Schaffung zusätzlicher Ausschlussmechanismen zu verhindern und einen integrativen Anspruch voll einzulösen. Die oben angedeuteten Überlegungen zu materiellen Anreizen gehören in diesen Zusammenhang.

Auf der Ebene methodischer Zielgruppenadäquanz kristallisiert sich als wesentlicher Punkt der Umgang mit negativen Schulerfahrungen heraus. Entscheidend ist, von mehr oder weniger traumatischen Eindrücken abweichende Settings und Methoden bereit zu stellen, um schulgeschädigten schriftschwachen Kindern neue, gute Erfahrungen zu ermöglichen. Als zentrale Prämisse darf dabei gelten, vom Eingangsassessament an die zu Schreibfehlern führenden Strategien zu verstehen und die Kreativität von Schreibversuchen herausarbeiten. Hierzu begutachtete Studien geben Hinweise darauf, dass die Lehrmaxime, Schreibübungen mit möglichst wenigen Fehlern einzufordern, am Wesen des Lernprozesses vorbei geht – und diesen blockiert.

Die Prämisse der Zielgruppenorientierung erhält zusätzlich Tiefe durch qualitative Forschungszugänge. Birte Egloff (1997) hat in beeindruckender Weise den durch offene biografiebezogenen Forschungen zu erreichenden Erkenntnisgewinn gezeigt. Eine zunehmende Präferenz in der Erwachsenenbildungsforschung für die *subjektive Perspektive* der einzelnen LernerInnen zu nutzen bedeute, so Egloff (2008), keine Lernziele anzulegen, die den LernerInnen nicht entsprechen. Dies verweist auf eine grundsätzlich schwierige Bewertung von Zielen, die aus den Feldern Wirtschaft und formaler Bildung abgeleitet, und den Bedürfnissen funktionaler Analphabe-

ten äußerlich sind. Damit ist keineswegs gesagt, dass solche Lernziele etwa ‚lebensfern‘ seien. Ganz im Gegenteil: Gerade in der biografischen, das eigene Leben selbst interpretierenden Perspektive, fallen die Ansprüche von Schule und Arbeitsmarkt enorm ins Gewicht, nämlich als von außen beständig normativ bedrängende Mächte, denen aber nicht nur entsprochen, sondern mit denen gelebt werden muss – wofür gerade im Falle der Bildungsbenachteiligten kein sicherer Gegenwert angeboten werden kann.

Egloff kann in diesem Sinne hinsichtlich der Lehrmethodik einfordern, es solle einer „bloß abschlussbezogenen und anwendungsorientierten Lernvorstellung [...] (empirisch begründet) ein Lernen entgegengesetzt werden, das vor allem auf das Selbst, die (lebensweltlich eingebundenen) Selbsterfahrungen und auf biografische Reflexion setzt“. (Egloff 2008: 64) Dies ist mitzudenken, wenn Korfkamp (2008: 82), mit Verweis auf Döbert/Hubertus (2000), an die „Teilnehmer- und Lebensweltorientierung [als] das elementare, zentrale und unumstrittene Prinzip der Erwachsenenalphabetisierung“ erinnert.

Lernen und Community

Das Screening verdeutlicht die Rolle von Familie und Community für die Lebenswelt der Lernenden und zeigt Beispiele dafür, wie dieser Wichtigkeit in der Bildungspraxis entsprochen wird. Oben wurde bereits die Frage gestellt, inwiefern es dabei hilfreich sei, eine typisch ‚westliche‘ individualisierende Sicht auf Erwerb und Einsatz von Bildungsressourcen zur Disposition stellen.

Dabei ginge es konzeptionell um eine Übertragung von „Community-Participation“ und der Idee, der Literacy-Environments in die Lehr-/Lernkonzepte. Erhebungen unter Lernenden (USA/ 48) zeigten, dass Sozialbeziehungen, Solidarität und Lerngemeinschaft für das Lernen Erwachsener wichtiger sind, als bis dahin (2001) angenommen wurde.

Was ist der Praxisbezug solcher Befunde? Ein gemeinschaftlich-solidarisches Element liegt beispielsweise im Multiplikator-konzept der „Agents of Change“ (Österreich 1/41): Hier werden in Ausübung bürgerschaftlichen Engagements Erwachsene mit geringer Basisbildung in Lernprozessen begleitet, um Diskriminierungserfahrungen zu minimieren – ein Konzept, das in Österreich bereits in Aktivitäten von ArbeitnehmerInnenvertretungen und Gemeinden integriert wird.

In Irland (Irland 3/39) zeigte sich, dass bereits in die Alphabetisierungsarbeit sozial integrierte Menschen für weitere Aktivitäten sehr zu begeistern sind, während die Zutrittsschwellen in das „Feld“ hoch bleiben und durch PR-Arbeit scheinbar kaum abzusenken sind. Die grundlegendste,

sehr allgemeine soziologische Schlussfolgerung daraus ist, dass die Bedeutung der gesellschaftlichen Sozialintegration als Eigenwert hoch zuschätzen, und gleichzeitig stetig zu prüfen ist, ob nicht (unbeabsichtigte) soziale Schließungsprozesse stattfinden.

Lernen – Sprachen – Identität

Auch in Deutschland steigt inzwischen die Bereitschaft, Migrationshintergrund und entsprechenden sprachlichen Ressourcen von LernerInnen differenziert zu betrachten.

Pauschale Verweise auf versäumten Schulbesuch im Ausland zur Erklärung des „primären Analphabetismus“ (Döbert/Hubertus 2000) werden bei der Durchsicht internationaler Arbeiten ergänzt u. a. um die Erkenntnisse,

- dass Analphabetismus als *biographisches Problem* nicht selten Folge von Stigmatisierungsprozessen in „Ankunftsgesellschaften“ ist,
- dass durch die Anerkennung und Förderung muttersprachlicher Kompetenzen aus vielen „funktionalen Analphabeten“ per Definition schriftkundige Menschen und kompetente LernerInnen wird und
- dass eine Anknüpfung an *alle* sprachlichen Ressourcen die Lernprozesse sehr fördert
“Literacy is a language-based activity, and wherever a number of languages are used, the question arises: which language for literacy? There is a general agreement that it is best to learn literacy in the learners first language or the one they know best. There is also agreement, that it gives the best chance to learn literacy in other languages subsequently.” (UNESCO 2008: 57)

Katharina Brizic (Österreich 2/ 42) formuliert dazu die These, die zentralen drei Säulen des Umgangs mit Migration seien Deutschförderung, interkulturelles Lernen und Muttersprachenunterricht. Wiederum vor dem Anspruch von Sozialintegration könnte Alphabetisierungsarbeit vermehrt unter Berücksichtigung von Identitätsgesichtspunkten entworfen werden. Im Zentrum steht wiederum die Frage nach Muttersprachen als Gegenstand und Medium im Unterricht.

Als gemeinsame Aufgaben von Wissenschaft und Praxis werden ausgemacht,

- Grundlagenforschung zu den Zielgruppen als Hilfe, sich auf die unbekannte – große und heterogene Gruppe der Zweitsprachler einzulassen,

- Förderziele jenseits einer Assimilationslogik zu formulieren
- Alphabetisierung in Kontexten real wirksamer Machtverhältnisse zu begreifen,

Das Entwicklungsparadigma der UNESCO (Kemper 1999: 574) klärt nicht auf, wem Alphabetisierung tatsächlich nützt. Fuchs (1990) kritisiert die Vorstellung eines unabwiesbaren Gewinns für die LernerInnen vor dem Hintergrund der von ihr evaluierten Entwicklung in Mocambique und Kap Verde (9/13). Ein kausaler positiver Zusammenhang zwischen Alphabetisierung in der Amtssprache – hier jeweils Portugiesisch – und besseren Lebensverhältnissen sei nicht nachweisbar, dafür eine Entwertung der Kommunikationsformen und Bildungsbedürfnisse im ländlichen Raum.

Schramm sieht in Arbeiten der 1970'er Jahre zu Analphabetismus und zur kollektiven Verarbeitung von Unterdrückungserfahrungen afroamerikanischer Gruppen, zur Diskriminierung lateinamerikanischer Analphabetinnen und im Lernprozess auftauchender psychischer Probleme „sicher auch für die Reflektion der zweitsprachlichen Alphabetisierung in der Bundesrepublik einen wichtigen Anstoß“.

Ein aktueller Anstoß für das Diversity Mainstreaming in Deutschland sollte jene aufgeschlossene Haltung sein, die in der Schweiz mit „Sprachfrieden“, in Brasilien (54) mit "Constructing Peace in Diversity" überschrieben wird. Ein großer Gewinn für Forschung und Praxis wäre, wenn politisch *Wert* auf Vielsprachigkeit und Reflektion vorhandener Blockaden gelegt würde. Die Problemwahrnehmung in Deutschland konzentriert sich bislang auf Rechte und Pflichten von Zugewanderten und deren Nachkommen. Aber wie in Afrika werden auch hier Grundsatzentscheidungen getroffen, die die (sprachlichen) Rechte „indigener“ Bevölkerungsteile betreffen. So entschied aus Anlass der deutschen „Wende“ eine Grundgesetz-Kommission über besondere kollektive Grundrechte für allochtone Minderheiten – und damit auch über die Geltung auf nationalem Territorium tradierter Minderheitensprachen. Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Europarat 1992) gibt vor, Regional- und Minderheitensprachen als Ausdruck kulturellen Reichtums anzuerkennen, zu schützen und zu stärken. Die aus dem Screening hervorgehende Bedeutung von Migrationsgeschichten und Integrationsfragen wurde bereits erläutert.

Zwischen politischen und methodischen Fragen steht Grundlagenforschung zu Ziel- und Risikogruppen von Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Beispiel für Forschung im Kontext deutscher

Alphabetisierungsarbeit ist die LUTA-Studie (Fiebig 2003)³⁵. Hier wurde eine quantitative, auf Kurs-TeilnehmerInnen beschränkte, beschreibende Verbleibstudie vorgelegt. Abgesehen davon, dass die Ergebnisse kaum Versprechungen für ein das Leben im Anschluss an einen Alphabetisierungskurs zulassen, fehlen hier Vergleichsgruppen. Nicht-KursteilnehmerInnen wurden nicht befragt, weder bildungsbenachteiligte, noch -privilegierte. Eigenschaften, die die TeilnehmerInnen von anderen Bildungsbenachteiligten oder auch von ‚erfolgreichen‘ Menschen gegebenenfalls unterscheiden, werden also nicht bekannt. Auch das Spektrum der Kompetenzen und Lebenswelten, die biographischen Erfahrungen und die Lerngeschichten der Befragten bleiben unerschlossen – die Defizitperspektive also unangetastet.

Diese Ebenen werden in den USA erfasst in einer Art Literacy-zentrierter Cultural Studies, die Diversität zeigen, dabei den Defizitblick explizit ausblenden und dafür mit einem offenen Begriff von „Text“ arbeiten. Der Blick auf Literacy wird dabei über technische, funktionale Anwendung hinaus erweitert. Funktionale Kompetenzen werden über lebensweltliche Anforderungen gesucht, also in außerschulischen, non-formalen Bildungsprozessen, bei Einbezug intergenerationaler Interaktion/Kommunikation.

Auf der Suche nach einem methodisch und ideologiekritisch zukunftsweisenden theoretischen Konzept sind sozio- und psycholinguistische Ansätze zu beachten, die ihrerseits politische Kontexte einbeziehen. Hier wird, um es ganz allgemein auszudrücken, der Erwerb von Sprachressourcen als Teil der Dynamik individueller gesellschaftlicher und historisch-politischer Existenz dargestellt, wobei der sozialen Eingebundenheit durch den Nachvollzug gemeinschaftlicher und familialer Beziehungen Rechnung getragen wird. Kurzum: es geht um eine *ganzheitliche* Sichtweise auf die (potenziellen) Zielgruppen der Alphabetisierungsarbeit.

³⁵ LUTA ist Teil des Projekts APOLL. Die Homepage:: www.apoll-online.de

Literatur

August, Diane/ Timothy Shanahan (2006): Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, New Jersey

Barthelmes; Jürgen/ Andrea Macion (2005): Bildung – das Architekturbüro für die eigene Lebensplanung. Interview mit Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Direktor des DJI Vorsitzender der Kommission des Zwölften Kinder- und Jugendberichts Deutsches Jugendinstitut e.V. 2005 DJI Bulletin 73 – Winter 2005.

Bartley, Mel (2004): Health Inequality. An Introduction to Theories, Concepts and Methods. Cambridge/Malden.

Bauer, U. (2008) Zielgruppenspezifische Gesundheitsförderung im Alter, in: Kuhlmeiy, A./Schaeffer, D. (Hg.): Handbuch Alter, Gesundheit und Krankheit, Bern: Huber (i.E.)

Bauer, U. (2005) Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung, Wiesbaden.

Bauer, U./Bittlingmayer, U.H. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 27, Heft 2, S. 160-180.

Bauer, U./Bittlingmayer, U.H. (2006): Zielgruppenspezifische Gesundheitsförderung, in: Hurrelmann, K./Laaser, U./Razum, O. (Hg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften, 4. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Juventa, S. 781-818

Bingman, Mary Beth/ Olga Ebert/ Michael Smith (1999): Center for Literacy Studies, University of Tennessee, Knoxville Changes in Learners' Lives one Year after Enrollment in Literacy Programs. An Analysis from the Longitudinal Study of Adult Literacy Participants in Tennessee (NCSALL Reports #11) URL: <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report11.pdf>

Bolder, Axel/ St. Naevecke/ S. Schulte (2005): Türöffner Zeitarbeit? Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit. Wiesbaden.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main.

Brizic, Katharina (2008): Alles spricht von Sprache. Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. In: ZSE , Heft 1/2008.

Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxman.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hg.) (2006). A kuci sprecham deutsch: Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien.

(BVAG) Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./ Ferdinand Knabe (Hg.) (2007): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u.a.

(BVAG) Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./ Julia Genz (Hg.) (2004): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Münster/ Stuttgart.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (2005): DJI Bulletin 73 – Winter 2005. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. URL: http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2006/DJIB_73__12._Kinder-_und_Jugendbericht.pdf

Diefenbach, Heike (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 21/22, 2003/04, S. 225–255

Döbert, Marion (2008): Perspektiven der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. In: Wagner/ Schneider/ Gintzel 2008, S. 133-143.

- Döbert, Marion/ Peter Hubertus (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart.
- Drinkmann, Arno (1990): Methodenkritische Untersuchungen zur Metaanalyse. Weinheim.
- Drucks, Stephan (2008): Armut und Gesundheit – ältere Migrantinnen und Migranten. In: Richter, Antje/Iris Bundenzahl/Thomas Altgeld (Hg.): Dünne Rente – Dicke Probleme. Alter, Armut und Gesundheit – Neue Herausforderungen für Armutsprävention und Gesundheitsförderung. Frankfurt/Main.
- Drucks, Stephan/ Uwe H. Bittlingmayer (2009/ i. E.): Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. In: Jahrbuch Pädagogik. Frankfurt/Main.
- Egloff, Birte (2008): Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/ Grundbildung. In: In: Wagner/ Schneider/ Gintzel 2008, S. 63-67.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Frankfurt/Main.
- Europarat (1992): Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Straßburg/Strasbourg, 5.XI.1992. Nichtamtliche Übersetzung. URL: <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>
- Fiebig, Christian et. al. (2003): Ergebnisse der LuTa-Studie. URL: <http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf>
- Freire, P. 1972: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/Berlin.
- Freire, P. 1974: Erziehung als Praxis zur Freiheit. Stuttgart/Berlin.
- Fuchs, Elisa (1990): Alphabetisierung. Entfaltung von Potentialen oder Festschreibung von Marginalität? Alphabetisierung in Mocambique und Kap Verde in ihrem Verhältnis zu Kommunikationsformen und Bildungsbedürfnissen im ländlichen Raum. Frankfurt/Main.
- Geißler, Rainer (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden.
- Gintzel, Ullrich (2008): Beteiligte Institutionen und ihre Funktion bei der Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit. In: Wagner/ Schneider/ Gintzel 2008, S. 69-78.
- Gomolla, Mechthild (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach, 97-109. URL: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf> (28.04.2009; 14:25)
- Gregory, Eve/ Ann Williams 2000: City Literacies. Learning to read across generations and cultures. London/ N.Y.
- Gregory, Eve/ Susi Long and Dinah Volk (Hg.) 2004: Many Pathways to Literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities.
- Grove, Carl/Catherine Young (2008): Promoting and Delivering Literacy in Multilingual Environments (Research paper commissioned within the United Nations Literacy Decade). URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001612/161237e.pdf>
- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Grundmann, Matthias/ Stephan Drucks u. a. (Hg.) (2006): Soziale Gemeinschaften. Experimentierfelder für kollektives Zusammenleben. Münster.
- Grundmann, Matthias et al. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Berlin.
- Heinemann, Lars/Felix Rauner (2008): Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung und Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität. A+B Forschungsberichte Nr. 1/2008. URL: http://www.ibp.uni-karlsruhe.de/download/AB_1_2008.pdf?PHPSESSID=69afb01dd5ad58694d80c8a3038ff55e

- Hirschman, Albert O. (1970): *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge.
- Hradil, Stephan (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen.
- Hurrelmann, Klaus/ Gudrun Quenzel (2008): "Lasst sie Männer sein" In: *DIE ZEIT*, 23.10.2008 Nr. 44; URL: <http://www.zeit.de/2008/44/C-Leistungsabfall>.
- Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kamper, Gertrud (1999): *Analphabet/innen oder Illiterate*. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen, 2. überarbeitete Neuauflage, S. 572-582.
- Kleemann, Claudia (2005): *Analphabetismus in Deutschland – Weiterbildungsmaßnahmen und ihre Wirkungen*. Diplomarbeit an der Universität Mainz. Mainz. URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Diplom2005C.Kleemann.pdf
- Kegan, Robert et al. (2001): *Toward a new pluralism in ABE/ESOL classrooms: Teaching to multiple cultures of mind* RESEARCH MONOGRAPH NCSALL Reports 19. URL: http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/19_c1.pdf
- Korfkamp, Jens (2008): *Erwachsenenanalphabetisierung an Volkshochschulen*. In: Wagner/ Schneider/ Gintzel 2008, S. 79-86.
- Lapp, Diane, u. a. (Hg.) (2004): *Teaching all the Children. Strategies for Developing Literacy in an Urban Setting*. N.Y./London
- Mahiri, Jabari (Hg.) (2004): *What they don't learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth*. N.Y. u.a.
- Mannheim, Karl (1964): *Das Problem der Generation*. In: ders.: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Hg. von Kurt H. Wolff, Luchterhand, Neuwied/Berlin, S. 509–565.
- Merrifield, J./M. Smith/K. Rea/T. Shriver (1993). *Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year one report*. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/af/26.pdf
- Merrifield, J./M. Smith/K. Rea/D. Crosse (1994). *Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year two report*. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies.
- Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.-10. Klasse in der Schweiz*. Salzburg.
- Muianga, Ernesto (2007): *Mozambiques's Literacy and Adult Education Programmes: A Subsector Strategy*. In: UIL: *Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia*. S. 69-77.
- Paß, Rita (2006): *Alter(n)svorstellungen älterer Migrantinnen. Eine explorative Studie über deren biografische Lebensentwürfe*, Hamburg.
- Preiß, Christine (2005): *Ohne Partner geht es nicht...* In: *Deutsches Jugendinstitut e.V. 2005 DJI Bulletin 73 – Winter 2005*.
- Quedraogo, Rakissouilgri Mathieu (2002): *The use of African languages in the educational systems is a highly political issue*. In: *International Institute for Capacity-Building in Afrika (IICBA) - Newsletter* . December 2002, Vol.4, No.4, S. 1-18.
- Quenzel, Gudrun/ Klaus Hurrelmann (2009/ i. E.): *Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um*. In: *Jahrbuch Pädagogik*. Frankfurt/Main.

- Ramarumo, Morongwa/Vernon Jacobs (2007): South Africa's National Adult Education Programme. In: UIL: Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia, S. 45-52
- Reid, J. Norman/USDA Rural development Office of Community Development (2000): Community Participation. How People Power brings sustainable benefits to communities. URL: <http://www.rurdev.usda.gov/rbs/ezec/Pubs/commparticrept.pdf>
- Richter, Matthias/Klaus Hurrelmann (2007): Warum die gesellschaftlichen Verhältnisse krank machen. In: APuZ – aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 42/2007. 15.10.2007, S. 3-10.
- Riemann Costa da Silva, Margot (1990): Paulo Freire. Bilanz einer Konzeption. Frankfurt/Main.
- Robert Koch Institut (Hg.), 2005: Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Expertise des Robert Koch-Instituts zum 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Rustenbach, Stephan Jeff (2003): Metaanalyse. Eine anwendungsorientierte Einführung. Bern u. a.
- Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster.
- Seibel Trainor, Jennifer (2004): Learning to serve: The Language and Literacy of Food Service Workers. In: Mahiri 2004, S. 143-162.)
- Seiffge-Krenke, Inge (2006): Nach PISA: Stress in der Schule und mit den Eltern ; Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Göttingen
- Senghaas, Dieter (1994): Wohin driftet die Welt? Frankfurt/Main.
- Sennett, Richard (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Solga, Heike et al. / Independent Research Group (2004): Lack of Training: Employment and Life Chances of the Less Educated. URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/pdfs/NWG_annual_report_2004.pdf
- Solga, Heike/ Sandra Wagner (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrg., Heft 1/2001, S. 107-127. URL: <http://www.springerlink.com/content/c7849h836616x20g/fulltext.pdf> (gefunden: 15.01.2009. 17:31)
- Supik, Linda (2005): Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld.
- Troltsch, Klaus (2002): Bildungschancen Jugendlicher ohne abgeschlossene Berufsausbildung. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_material_2002_benachteiligte_trltsch.pdf
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2007): Compilation of Model Programmes and Effective Practices in Literacy from Latin America, Africa and Asia.
- UNESCO (1999): 30 C/Resolution 12.: Implementation of a Language Policy for the World Based on Multilingualism. UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514E.pdf>
- UNESCO (2008): The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003 – 2012. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>
- UNESCO (2007): Making a difference: Effective Practices in Literacy in Africa. URL: www.unesco.org/uil/en/UILPDF/focus/LIFE_ressources/BestPractice-English.pdf
- UNESCO (2006): Education for All. Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes – UNESCO Education Sector Position Paper URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- UNESCO (2003): "Education in a multilingual world" URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

UNESCO Institut for Education (UIE) (1997): The Hamburg Declaration on Adult Learning. Hamburg: UIE
URL: <http://www.unesco.org/education/uie/confinentia/pdf/con5eng.pdf>

Varnava-Skoura, Gella (1995): Zum Beispiel: Wie machen es die Griechen? In: Stark, Werner/Thilo Fitzer/Christoph Schubert (Hg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Böll, S.196-202.

Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16 /2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg. www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion_papers/DP16.pdf

Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In: Werner Georg (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz, S. 13-54.

Vester, Michael et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/Main.

Wagner, Harald/ Johanna Schneider/ Ullrich Gintzel (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.

Wagner, Harald/ Johanna Schneider (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Wagner/ Schneider/ Gintzel 2008, S. 47-67

Wernstedt, Rolf/ Marei John-Ohnesorg (Hg.) (2008): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Berlin.

Wiegmann, Ulrike (1998): Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen. Frankfurt/Main.