

Iris Füssenich

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland?

Analphabetismus in einem Land der Dichter und Denker ist für viele Menschen kaum vorstellbar und wird eher mit 'unterentwickelten' Ländern in Verbindung gebracht, oder man meint Ausländer, die unser Schriftsystem nicht beherrschen und Behinderte, die es nicht erlernen können. Analphabetismus aber in einem Land mit umfangreichen schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten ist immer noch nicht überall ins öffentliche Bewusstsein vorgedrungen.

Laut Untersuchungen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung verlassen jährlich 70 000 Schüler/innen die Schule ohne Abschluss, dies sind ungefähr 8,6 Prozent aller Abgänger/innen eines Jahrgangs (vgl. auch Süßmuth 1992, S. 6). Nach einer Aussage der Kultusministerin von Baden-Württemberg (vgl. bildung und wissenschaft, Oktober 1996) haben in den Jahren 1992 bis 1994 konstant jedes Jahr 3700 Jugendliche die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Dies sind 10,2 Prozent aller Hauptschulabgänger/innen (ohne Sonderschüler/innen) in Baden-Württemberg. Hinzu kommen noch diejenigen, die ihre Schulpflicht vor Ende des 9. Schuljahres erreicht haben. In seiner Rede zur Bildungspolitik erwähnt der Bundespräsident Roman Herzog am 5. November 1997, dass „bis zu fünfzehn Prozent der Lehrstellenbewerber/innen nicht ausbildungsfähig seien, und das nicht zuletzt, weil ihnen die erforderlichen Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen fehlen“. Es gibt guten Grund zur Annahme, dass die meisten dieser Schulabgänger/innen zu den funktionalen Analphabeten/innen gehören, d. h. dass sie die Funktionen der Schriftsprache in unserer Gesellschaft nicht wahrnehmen können.

„Seit 150 Jahren gilt bei uns derjenige als alphabetisiert, der in der Schule beim Diktatschreiben und beim lauten Vorlesen nicht auffällt oder ein Verhalten entwickelt, um zu solchen spezifischen schulischen Tätigkeiten nicht herangezogen zu werden“ (Giese 1987, S. 263). Doch die schriftsprachlichen Anforderungen haben sich in den letzten Jahren verändert. Jeder muss in der Lage sein, 'funktionale Anforderungen' zu erfüllen. Für die Bewältigung des Alltags und der beruflichen Anforderungen werden schriftsprachliche Fähigkeiten, wie Scheck ausfüllen oder Computer bedienen, benötigt. Im Jahre 1992 hat eine Arbeitsgruppe der PH Ludwigsburg und der PH Freiburg Jugendliche und ihre betrieblichen Ausbilder/innen gefragt, wie sie ein Jahr nach Schulschluss die Qualität der schulischen Grundbildung beurteilen. „Nur 45 % der ehemaligen Hauptschüler (gegenüber 80% ehemaliger Realschüler) hielten ihr schulisches Wissen für ausreichend. Den größten Nachholbedarf sehen die Jugendlichen [...] in Mathematik und Deutsch“ (Zenke 1995, S. 351).

Natürlich gibt es wohl kaum jemanden, der nach Durchlaufen der Schulpflicht nicht seinen Namen schreiben kann und keine rudimentären Buchstabenkenntnisse besitzt, was jedoch nicht als Beweis für eine erfolgreiche Alphabetisierung anzusehen ist. Denn wenn es darum geht, einen Brief zu schreiben oder zu lesen, Aufschriften auf Lebensmittelpackungen oder Medikamenten zu entziffern, kristallisiert sich schnell eine Gruppe der funktionalen Analphabeten/innen heraus.

Warum nun der stigmatisierende und diskriminierende Begriff Analphabetismus für Menschen, die zwar mühsam, aber doch lesen können, und die auch einfache Mit-

teilungen aufschreiben können, wenn sie es in ihrem außerschulischen Leben trotz Fehlern noch wagen? Der wichtigste Grund ist sicherlich der, dass es im Deutschen kein anderes Wort für dieses Phänomen gibt und dass diese Kennzeichnung sicher mit dazu beigetragen hat, dass auch offizielle Stellen, Medien usw. auf dieses Problem aufmerksam geworden sind. Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird der Begriff 'Illiteracy' verwendet, das deutsche Pendant 'Illiteralität' wirkt nicht sehr überzeugend.

Genauere Definitionen und Abgrenzungen des Begriffs liegen bis heute nicht vor. Die betroffenen Personen lassen sich grob drei Gruppen zuordnen.

- Personen, die zwar ihren Namen schreiben können und einzelne Buchstaben kennen, ansonsten aber des Lesens und Schreibens unkundig sind.
- Personen, die einfache Texte lesen, aber nicht schreiben können.
- Personen, die lesen, aber nur mangelhaft schreiben können.

Unabhängig davon, wie diese Schwierigkeiten bezeichnet werden, und unabhängig von den objektiven Fähigkeiten und Defiziten der Einzelnen, sind mit diesen mangelnden Fähigkeiten umfangreiche soziale Probleme verbunden. Von Bildungsbürgern/innen werden Analphabeten/innen oft vor schnell nur über ihre Defizite definiert. Doch der Umgang mit diesen Menschen zeigt, dass viele von ihnen durchaus auch Fähigkeiten entwickeln, und zwar notwendige Überlebensstrategien, um mit diesem Problem fertig zu werden.

Zum einen müssen sie Personen finden, wie z. B. Partner/in, Eltern und Bekannte, die die notwendigen Schreibarbeiten für sie erledigen. Dies ist natürlich meist verbunden mit der Entstehung von Abhängigkeiten, aus denen sie sich nur schwer lösen können. Zum anderen haben viele Analphabeten/innen Verhaltensweisen entwickelt, um ihre mangelnden Fähigkeiten zu verbergen. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass sie nach Möglichkeiten Situationen meiden, in denen sie schriftsprachlich handeln müssen - und somit vorhandene Fähigkeiten wieder in Vergessenheit geraten -, sondern auch dadurch, dass sie entsprechende Ausreden bei schriftsprachlichen Anforderungen zur Hand haben.

So beschreibt Frauke Nahrgang 1991, S. 46, in dem Buch "Katja und die Buchstaben", wie eine Analphabetin das Problem löst, dass sie keine Speisekarte lesen kann:

"Sie wühlt in ihrer Handtasche.

"So was Dummes!" Sie hält die Speisekarte von sich ab und kneift die Augen zusammen. "So was Dummes aber auch!" Sie schüttelt den Kopf und schaut den Kellner hilfeschend an.

"Habe ich doch tatsächlich meine Brille vergessen. Ohne sie kann ich gar nichts erkennen."

"Darf ich helfen?" fragt der Kellner eifrig und liest alle Pizzasorten vor".

Sind solche Tricks einerseits beeindruckend, so ist aber auch offensichtlich, dass Menschen mit diesen Schwierigkeiten täglich die Angst verspüren, entdeckt zu werden. Aus diesem Grund zeigen sie oft neben den mangelnden Lese- und Schreibkenntnissen psychische Probleme wie Magengeschwüre, Alkoholismus etc.

Analphabeten/innen verfügen in der Regel nur über eine geringe Allgemeinbildung, so dass ein qualifiziertes Lernangebot nach Möglichkeit auch Bereiche der Elemen-

tarbildung wie Grundrechenarten und Sachthemen umfassen muss. Außerdem zeigen die Betroffenen oft falsche Lernstrategien, die den Erwerb der Schriftsprache erschweren. Bei Schwierigkeiten fragen sie kaum nach. Sie verfügen über geringe Problemlösestrategien, greifen Hilfestellungen nicht auf und können Gelerntes nur schwer auf andere Bereiche übertragen. Viele haben keine realistische Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten. Dies zeigt sich z. B. darin, dass sie - wenn sie schon den Mut gefasst haben, einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen - von unrealistischen Erwartungen ausgehen. Dies gilt es, im gemeinsamen Gespräch anzusprechen und zu relativieren. Wenn dies nicht geschieht, treten schon bei kleinen Schwierigkeiten Motivationsprobleme und die gut ausgebildeten Vermeidungsstrategien auf, die dann erneut zu Lernblockaden führen.

Wer in der Schule lese- und rechtschreibschwach ist und bleibt, wird nach der Schulentlassung zu den funktionalen Analphabeten/innen gehören. Wenn wir mit jugendlichen und erwachsenen Analphabeten/innen arbeiten, ist uns in der Regel ihre Lernbiographie nicht bekannt. Es ist auch nicht einfach, zu rekonstruieren, wie Menschen Analphabeten/innen werden bzw. bleiben. Um sinnvolle Hilfen für die Prävention und den Abbau von Analphabetismus geben zu können, ist aber eine Auseinandersetzung über die Entstehung dieses Problems erforderlich. Es ist erstaunlich, wie sich die Biographien vieler lese- und schreibunkundiger Menschen ähneln.

Dabei lassen sich in den meisten Fällen die Ursachen - neben den gestiegenen Anforderungen der Gesellschaft in puncto Schriftbeherrschung sowohl im Alltagsleben als auch in der Berufswelt - hauptsächlich auf familiäre, schulische und individuelle Faktoren zurückführen. Die familiäre Situation war meist gekennzeichnet durch finanzielle Engpässe, Vernachlässigung der Kinder vonseiten mindestens eines Elternteils. Die Äußerungen von Hans, 22 Jahre, stellen keine Ausnahme dar:

"Mein Vater und meine Mutter hab'n viel Streit gehabt und so (...) Fing er auch das Trinken, das Saufen an. Und dann ging's allmählich...wurds immer schlimmer, wo meine Mutter von mein Vater geschieden war. Da hat meine Mutter mich noch gefragt am Telefon, ob ich nach ihr will oder bei mein Vater bleiben will. Und ich habe gesagt, ich will bei mein Vater bleiben. Hätt ich mal nicht tun solln. Das war mein größter Fehler, den ich jemals gemacht hab".(...)

"Der (Vater) hat immer Schläger verteilt. Immer mit'n Holzlöffel oder mit'n Bügel auf'n Rücken, deswegen hab ich auch ne krumme Wirbelsäule, kommt daher. Der, jedesmal, wenn ich zu spät nach Hause gekommen bin, hab ich immer 'n Arschvoll gekriegt. Ich hab von Kind an Rückenbeschwerden gehabt..." (Namgalies/Heling/ Schwänke 1990, S. 31).

Oft waren die funktionalen Analphabeten/innen "das schwarze Schaf" innerhalb einer großen Geschwisterreihe und erlebten schon als Kleinkinder, dass sie als wertlos angesehen wurden. Aufgrund dieser häuslichen Umgebung entwickelten sie ein mangelndes Selbstwertgefühl und geringes Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Bereits in der frühen Kindheit hatten sie keine Möglichkeit, eine auf Selbstvertrauen aufbauende Lerngeschichte zu entwickeln. Da auf diese Schwierigkeiten in der Regel nicht hilfreich und unterstützend eingegangen wurde, zeigten sie oft schon als Kleinkinder "Verhaltensauffälligkeiten". Mit einer negativen Selbsteinschätzung und dem mangelnden Vertrauen in eigene Fähigkeiten wurden sie eingeschult.

In der Schule setzten sich die von Anfang an bereits erlebten negativen Erfahrungen fort. Ähnlich wie in der Familie erlebten die funktionellen Analphabeten/innen sich oft bereits im ersten Schuljahr als Außenseiter/in, sie fühlten sich in ihrer Persönlichkeit missachtet und erhielten weder in der Schule noch zu Hause Unterstützung. In den meisten Fällen handelt es sich um Kinder, deren Eltern selbst Analphabeten/innen sind bzw. die eine negative Lerngeschichte hinter sich haben und die aufgrund ihrer eigenen Schwierigkeiten keine solidarische Stütze für ihre Kinder sein können.

Bei vielen kamen zu diesen schwierigen Lern- und Lebensumständen auch noch ungünstige schulische Bedingungen hinzu, wie z. B. große Klassen, Lehrer/innenwechsel oder häufiger Schulwechsel. Die Kinder erlebten wiederum, dass ihre Umgebung mit ihren Lernschwierigkeiten nicht fertig wurde und dass sich niemand für sie verantwortlich fühlte.

Das Zusammenspiel dieser negativen Erlebnisse, die auf keinen Fall das Selbstbewusstsein der Betroffenen stärken, führt meist dazu, dass Lernende bereit in den Anfangsklassen Lernblockaden entwickeln, die sich in Verhaltensauffälligkeiten, Motivationsproblemen und "Null-Bock"-Verhalten zeigen. So erzählt Gerda, 44 Jahre:

"Hab ich geglaubt, ich bin doof. ich hab zum Schluss auch keine Lust mehr gehabt. Wie ich in der Schule saß, Lehrer hat was gesagt. Ich sag, ich kann das nich, von Haus aus, Hab ich mich hingesetzt auf mein Ellbogen, und habe gewartet, bis die alle fertig warn. Ich hab kein Interesse mehr gehabt, hab die Lust verlor. Ich wollte nich mehr lern, ich wollte nur eins, erwachsen werden" (Namgalies/Heling/Schwänke 1990, S. 52).

Analphabeten/innen fallen oft schon in den ersten beiden Schuljahren durch ihre Schwierigkeiten auf. Hieraus lässt sich schließen, dass der Unterricht in den Anfangsklassen an bestimmte Voraussetzungen bei Kindern anknüpft, die bei einem Teil der Kinder nicht vorhanden sind, die aber als vorhanden vorausgesetzt werden. Schon sehr früh ist eine mangelnde Abstimmung von schulischen Angeboten und individuellen Voraussetzungen zu beobachten. Ein Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses erzählte:

„Ich habe den Unterricht gestört, weil die (Lehrer/innen, I.F.) nicht verstanden haben, dass ich das, was sie im Unterricht gemacht haben, nicht mitkriegen konnte“
(vgl. Drecoll 1987).

Je früher die Schwierigkeiten von Kindern erkannt werden und eine gezielte Förderung einsetzt, um so leichter ist es, diese zu beheben und ihnen die kommunikative Funktion von Schrift und die Laut-Buchstaben-Beziehung zu vermitteln. Je früher die Kinder gezielte Fördermaßnahmen erhalten, um so geringer sind die Frustrationserlebnisse und die Unterstützung der erforderlichen Lernschritte möglich.

Die Erfahrung zeigt, dass die Förderung von älteren Schülern/innen am schwierigsten ist. Einerseits überlagern sie ihre Probleme mit „Verhaltensauffälligkeiten“ (vgl. z. B. Crämer/Füssenich/Schumann 1998), und andererseits sind ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten so unterschiedlich weit entwickelt, dass es nicht einfach ist, entsprechende Arbeitsmaterialien zu finden, die ihrer eventuell noch vorhandenen Motivation, sich mit Schrift auseinander zu setzen, entsprechen. Inhaltliche Arbeit in dieser Altersstufe setzt bestimmte Fähigkeiten voraus, wie z. B. die sichere Beherr-

schung der Laut-Buchstaben-Zuordnung und elementare Lesefähigkeiten, die oft nicht vorhanden sind. Hinzu kommt, dass die dringend notwendigen Fördermaßnahmen mit dem Lehrplan der entsprechenden Klasse so gut wie nie abgestimmt werden können, denn der Unterricht in diesen Klassen setzt Lesen und Schreiben als Fähigkeiten voraus, worüber diese Schüler/innen jedoch oft nicht verfügen.

Die schulische Förderung von Kindern mit Lese- und Schreibschwierigkeiten kann noch so gut sein, es wird immer wieder Kinder geben, die die Schrift nicht in den ersten zwei Schuljahren entdecken und nutzen. Diese Kinder müssen eine zweite Chance erhalten. Bisher gibt es außer additiven Fördermaßnahmen nur die Möglichkeit, eine Klasse zu wiederholen. Das reine Wiederholen oder eine von fremden Lehrern/innen durchgeführte Förderung erzielt oft kaum Lernfortschritte. Kinder mit diesen Lernschwierigkeiten benötigen einen anderen Unterricht, einen Unterricht, der den Schwerpunkt auf die Förderung von eigenen Lernstrategien legt und der ihnen zeigt, wie Schrift aufgebaut ist und welche Beziehung zur mündlichen Sprache besteht (Füssenich 1998a, 1998b, 1998c).

Aufgrund der umfangreichen sprachlichen und nichtsprachlichen Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen wissen Lehrer/innen oft gar nicht, an welchen Bereichen es sinnvoll ist, bei der Förderung anzusetzen. Entweder entscheiden sie sich dann für keine sprachliche Förderung, oder sie setzen bei allen Defiziten gleichzeitig an. Da aber diese Art der Förderung zu viele sprachliche Ebenen gleichzeitig berücksichtigen will, kann auf die einzelnen Schwierigkeiten nur sehr oberflächlich eingegangen werden und die Förderung ist deshalb meist nicht erfolgreich. Keinen Sinn hat es ebenfalls, isoliert nur einen Bereich, wie z. B. die Rechtschreibung, zu fördern, sondern nach Möglichkeiten müssen mehrere Sprachebenen *zielgerichtet* miteinander verbunden werden. Diese Förderung bedeutet nicht nur eine Förderung der schriftsprachlichen, sondern auch der mündlichen Sprache und eine Erweiterung der metasprachlichen Fähigkeiten sowie eine Auseinandersetzung mit Problemlösestrategien und Vermeidungsverhalten. Dabei sollte immer das eigenständige Schreiben und das sinnentnehmende Lesen berücksichtigt werden. Normalentwickelte Kinder und Jugendliche erwerben durch freies Schreiben und durch das Lesen Schreibkompetenzen, Rechtschreibfähigkeiten und metasprachliches Wissen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit sprachlichen Defiziten brauchen vor allem auch das isolierte Üben einzelner Teilbereiche, die sie dann beim eigenen Schreiben und beim Lesen integrieren müssen.

Ein weiterer wichtiger Beitrag für die Prävention von Analphabetismus ist eine fundierte Ausbildung von Lehrern/innen, wobei hierzu Grundwissen über den Schriftspracherwerb sowie über die Entstehung von Lernschwierigkeiten gehören.

Literatur

- Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G.: Lesen ist wie Küssen - Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10? In: Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern, Westermann, Braunschweig 1998, S.6 - 21.
- Drecolll, F.: Erwachsene Analphabeten. Was hat die Grundschule damit zu tun. In: Grundschule, Heft 3, 1987, S.33 - 35.
- Füssenich, I.: Alphabetisieren - kulturelles Kapital entfalten. In: Bronder, D. J./Ipfling, H.-J./Zenke, K. (Hrsg.): Hauptschulbildungsgang, Bd. 1, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998a, S. 187-200
- Füssenich, I.: Wo und was sind Hürden, an denen Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernbiographie steckenbleiben? Funktionaler Analphabetismus in der Schule. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C.(Hrsg.): Neue Anfänge für junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. - Erwerb von Mindestqualifikationen in der Schule und in berufsbildenden Maßnahmen. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, Klett, Stuttgart 1998b.
- Füssenich, I.: Wie kann funktionaler Analphabetismus bei Schulabgängern/innen verhindert werden? In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C.(Hrsg.): Neue Anfänge für junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. - Erwerb von Mindestqualifikationen in der Schule und in berufsbildenden Maßnahmen. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, Klett, Stuttgart 1998c.
- Giese, H.-W.: Warum wird der Analphabetismus gerade heute zu einem Problem? In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Faude, Konstanz 1987, S.260-266.
- Herzog, R.: „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit“. Bundespräsident Roman Herzog fordert eine nationale Debatte über die Zukunft des Bildungssystems. In: Frankfurter Rundschau, 6. November 1997.
- Kultusministerin weist Unterstellungen und Pauschalkritik zurück. Pauschale Kritik an der Hauptschule. In: bildung und wissenschaft Oktober 1996, S.17 - 18.

- Namgalies, L./
Heling, B./Schwänke, U.: Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten, Bergmann + Helbig, Hamburg 1990.
- Nahrgang, F.: Katja und die Buchstaben, anrich, Kevelaer 1991.
- Süßmuth, R.: Zum Geleit. In: Budweg, P./Schins, M.-T.: Lesen wollen - Lesen können. Alphabetisierung bei uns und anderswo. Mainz-Stuttgart 1992, S.4 - 8.
- Zenke, K.G.: Der Zerfall der Hauptschulbildung. Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen „volkstümlichen“ Bildungsgang zu modernisieren. In: Die Deutsche Schule, Heft 87, 1995, S.339 - 354.

Dr. Iris Füssenich ist Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik und Prorektorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: gestörte Kindersprache und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.