

m e n t s t r u c
t u r e l s e t f o n
c i o n n e l
e n c o u r s n s
d e u t i t u t i n
q u e s o n t l
f a m i l l e (m o
n o p a r e n t a l i
t é , r e c o m p o
s i t i o n

Illettrismus

Wenn Lesen ein Problem ist

Hintergründe und
Gegenmassnahmen

Trendbericht



SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss coordination centre for research in education



Bundesanmt für Kultur
Office fédéral de la culture
Ufficio federale della cultura

Schweizerische
Koordinationsstelle
für Bildungs-
forschung (SKBF)

Illettrismus

Wenn Lesen ein Problem ist

Stéphanie Vanhooydonck

und

Silvia Grossenbacher

Dieser Bericht erscheint in der gleichen Reihe im Jahre 2002 unter dem französischen Titel
L'Illettrisme. Quand l'écrit pose problème.

Aarau, 2002

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau

Layout: liberA – Buchherstellung, Miriam Dalla Libera, Basel
Umschlagillustration: Ausschnitt aus dem Hildebrandslied:
<http://www.ib.hu-berlin.de/~hab/arnd/manuskript.html>
Satz: Peter Meyer, SKBF
Druck: Albdruck, Aarau
Auflage: 1000
ISBN 3-908117-62-3

INHALTSVERZEICHNIS

Ruth Dreifuss, Bundesrätin VORWORT	5
Christoph Reichenau, Bundesamt für Kultur LESEN UND SCHREIBEN – KEINE SELBSTVERSTÄNDLICHKEIT	7
DER INHALT IN KÜRZE	11
1. AUFTRAG UND VORGEHEN	19
2. DEFINITIONEN UND EINGRENZUNG DES UNTERSUCHUNGSFELDES	23
3. URSACHEN UND FOLGEN DES ILLETTRISMUS	40
4. BILDUNGSWESEN UND ILLETTRISMUS	66
5. MASSNAHMEN ZUR PRÄVENTION UND BEKÄMPFUNG DES ILLETTRISMUS IM BILDUNGSWESEN	85
6. MASSNAHMEN ZUR PRÄVENTION UND BEKÄMPFUNG DES ILLETTRISMUS IN ANDEREN BEREICHEN	131
MITGLIEDER DER BEGLEITGRUPPE ZUM TRENDBERICHT	142
PERSONEN, DIE DEN FRAGEBOGEN ZUM ILLETTRISMUS BEANTWORTET HABEN	143
FRAGEBOGEN	145
LITERATURVERZEICHNIS	152

VORWORT

von Ruth Dreifuss, Bundesrätin

1999 hat der Verein Lesen und Schreiben eine von mehr als 25'000 Personen unterzeichnete Petition mit dem Titel «Lesen und Schreiben: ein Recht» beim Bundesrat eingereicht. Darin werden Massnahmen zur Prävention des Illettrismus, eine Sensibilisierungskampagne sowie Massnahmen im Erwachsenenbildungsbereich gefordert. Das Hauptziel der Petenten ist eine Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, da diese laut verschiedenen Quellen bei einem nicht zu vernachlässigenden Teil der schweizerischen Wohnbevölkerung ungenügend seien. Die PISA-Studie der OECD hat im Dezember 2001 diese Tatsache unterstrichen, etwa indem sie feststellte, dass 20% der Schülerinnen und Schüler am Schluss ihrer obligatorischen Schulzeit kaum einen einfachen Text zu lesen und zu verstehen fähig sind.

Um eine bessere Übersicht über das wahre Ausmass des Problems zu bekommen, waren zusätzliche Abklärungen notwendig. Mit dem vorliegenden Bericht, der in enger Zusammenarbeit mit den interessierten Kreisen erstellt worden ist, verfügen wir nun über genauere Informationen.

Was lässt sich also feststellen? Illettrismus ist ein Phänomen mit vielfältigen Ursachen, die in der Familie, in der Schule, im persönlichen Bereich oder im sozialen Umfeld liegen können. Seine Folgen sind zugleich individueller – beispielsweise mangelndes Selbstbewusstsein, Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Alltags, Einengung der Berufswahlmöglichkeiten – und gesellschaftlicher Art: Verringerung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, Entstehen einer Gesellschaft der zwei Geschwindigkeiten, Hindernisse bei der Ausübung der staatsbürgerlichen Pflichten. Darüber hinaus ist der Illettrismus mit einem Tabu behaftet, was zu einer verzerrten Einschätzung seiner Auswirkungen führt.

Um dieses Tabu zu brechen und sowohl Erwachsene als auch Jugendliche zu ermutigen, ihre sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern, sind umfassende Strategien zu entwickeln. Als auf der individuellen Ebene ansetzende Beispiele seien die Früherkennung bei Kindern, die Prävention in der Schule, die Weiterentwicklung des Sprachenlernens oder gezielte Aktionen für Migrantinnen und Migranten genannt. Auf gesellschaftlicher Ebene sind Sensibilisierungsaktionen in der Verwaltung und auf der politischen Ebene, Aufklärungskampagnen für die Öffentlichkeit und Forschungsarbeiten zur besseren Kenntnis des Phänomens zu erwähnen. Solche umfassende Strategien können jedoch nur umgesetzt werden, wenn sich alle

interessierten Kreise zusammentun: die Kantone, die Wirtschaft, gemeinnützige Institutionen und der Bund.

Als Vorsteherin des Eidgenössischen Departements des Innern (EDI) fühle ich mich ganz speziell angesprochen, da sich in meinem Zuständigkeitsbereich verschiedene Stellen finden, die sich mit dem Illettrismus befassen: das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, das Bundesamt für Kultur sowie jenes für Sozialversicherung. Unbestritten ist die Wichtigkeit des letztgenannten Bereichs. Aber auch wenn der Illettrismus vor allem die sozial Benachteiligten trifft, so ist er doch ebenfalls bei anderen gesellschaftlichen Schichten zu finden.

Ich fühle mich auch speziell als Bürgerin betroffen, als Bürgerin, die in einer Gesellschaft, die Geschwindigkeit und Effizienz predigt, nicht nur Tag für Tag ohne Schwierigkeiten funktionieren, sondern auch als Person, die jederzeit mit Vergnügen ein Buch oder einen Artikel lesen kann. Oft hilft mir die Freude an der Lektüre, Alltagsprobleme anzugehen, und verschafft mir anregende und leidenschaftliche Diskussionen mit Freunden oder mit Menschen, denen ich begegne. Es liegt mir am Herzen, dass jeder und jede von uns an dieser Quelle des Vergnügens teilhaben kann.

Deshalb wünsche ich, dass sich das EDI nicht nur weiter mit dieser Materie befasst, sondern dass die Anstrengungen noch verstärkt werden und dass die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten zu einer unserer Hauptaktivitäten wird. Dabei gilt es nicht nur spezifische Einzelmassnahmen zu entwickeln (Kampagne, Unterstützung der NGOs usw.), sondern das Problem des Illettrismus sollte in all unseren Programmen und Aktivitäten besser berücksichtigt werden.

LESEN UND SCHREIBEN – KEINE SELBSTVERSTÄNDLICHKEIT

Obwohl die Grundbildung ein Grundrecht darstellt, sind Lese- und Schreibfertigkeiten keineswegs selbstverständlich. Dies zeigen die Resultate der PISA-Studie ¹: Am Ende der obligatorischen Schulzeit ist ein Drittel der Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, einen einfachen Text zu verstehen und zu interpretieren, und weiteren 20% gelingt dies nur ganz knapp. Es besteht somit Anlass zur Sorge, sowohl im Hinblick auf die Zukunft dieser Jugendlichen als auch auf die Zukunft der ganzen Gesellschaft. Wie werden diese jungen Erwachsenen in ihrem Berufs- und Privatleben mit diesem Handicap umgehen? Wie werden sie mit diesen Bildungslücken leben?

Glücklicherweise besteht die Möglichkeit, das Lesen und Schreiben zu erlernen oder wiederzuerlernen. Allerdings ist das Kursangebot noch zu wenig koordiniert, und leider stehen nicht genügend finanzielle Mittel zur Verfügung.

Der Trendbericht zum Illettrismus, der auf Wunsch der interessierten Kreise erstellt wurde, bietet eine Momentaufnahme des Illettrismus oder funktionalen Analphabetismus: Wie eine Fotografie beschreibt er, wie dieses Phänomen im Schul- und Bildungswesen wahrgenommen wird und wie heute darauf reagiert wird. Der Bericht ermöglicht allen interessierten Personen, sich über den Problembereich des Illettrismus und über die Lösungswege zu informieren, die gegenwärtig beschritten werden, um Illettrismus zu verhindern und zu bekämpfen.

Illettrismus ist ein komplexes Phänomen, das sich nicht auf die benachteiligten Bevölkerungsgruppen beschränkt. Auch wenn die meisten Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten integriert sind und eine Arbeit und eine Familie haben, ist es für sie schwierig, mit ihren Bildungslücken zu leben: Illettrismus steht in engem Zusammenhang mit sozialen und wirtschaftlichen Problemen. Viele Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten entwickeln zwar bewundernswerte Umgehungsstrategien, doch bei Veränderungen in ihrem Leben (Entlassung oder Berufswechsel, Trennung, Kinder im Schulalter ...) kann ihre Not offensichtlich

1 PISA: International Programme for Student Assessment. Dieses von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) lancierte Forschungsprojekt wurde in der Schweiz vom Bundesamt für Statistik (BFS) und von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) gemeinsam durchgeführt. Die erste entsprechende Umfrage fand im Jahr 2000 statt.

und Schreiben für Erwachsene dort aktiv, wo bereits Probleme bestehen. Er versucht, eine Lösung für den Illettrismus anzubieten, indem er Grundbildungskurse für Erwachsene organisiert, die von Illettrismus betroffen sind.

Mit diesem Netzwerk von Partnern leistet das Bundesamt für Kultur einen bescheidenen Beitrag zur Prävention und Bekämpfung des Illettrismus.

Welche Massnahmen sind künftig zu treffen?

Selbstverständlich ist das BAK nicht in der Lage, den Illettrismus im Alleingang zu beseitigen. Die Anstrengungen müssen deshalb auf den gesamten Bildungsbereich gerichtet werden: Die Bildung ist mit dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit nicht abgeschlossen, sondern muss das ganze Leben lang weitergehen. Es müssen Beziehungen zwischen der Wirtschaft, dem Integrationsbereich und dem Aus- und Weiterbildungsbereich – in der Schule, im Beruf, im Betrieb – aufgebaut werden. Damit wird es möglich sein, eine gemeinsame, auf die jeweilige Stufe abgestimmte Politik einzuführen, um den Illettrismus zu verhindern und zu bekämpfen.

Dem «Forum Weiterbildung» kommt diesbezüglich eine wichtige Rolle zu, und es ist bereit, sich zu engagieren. Da das Forum öffentliche Partner und Vereinigungen aus dem Weiterbildungsbereich ² umfasst, bietet es eine Plattform für den Dialog und die Entwicklung von politischen Strategien zur Bekämpfung des Illettrismus: Eines seiner Ziele besteht darin, die Grenzen zwischen dem bestehenden Bildungssystem und den anderen Lernmöglichkeiten zu beseitigen.

Wir sind uns auch bewusst, dass für diese Bildungsstrategien stabile Finanzierungsmechanismen vorgesehen werden müssen, an denen sich die verschiedenen Partner beteiligen. Eine wirksame Politik zur Bekämpfung des Illettrismus setzt ein Finanzierungssystem voraus, mit dem beispielsweise die Professionalität der Ausbilderinnen und Ausbilder, der Erwerb von Lehrmitteln und für alle erschwingliche Kursgebühren gewährleistet werden können.

Mit der Festlegung einer öffentlichen Politik zur Bekämpfung des Illettrismus wird auch ein Beitrag zu mehr Freiheit und Gleichheit geleistet. Mehr Gleichheit, da alle die gleichen Chancen erhalten, ihr ganzes Leben lang das zu lernen, was sie benötigen. Mehr Freiheit, da allen ermöglicht wird, sich ihren Platz in der Gesellschaft zu erobern und in ihr mitzuwirken.

Christoph Reichenau
Stellvertretender Direktor des Bundesamtes für Kultur

lich werden. Wenn Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten Lust oder das Bedürfnis verspüren, ihre Grundbildung nachzuholen, muss ihnen die Möglichkeit dazu geboten werden, unabhängig von ihren finanziellen Mitteln, ihrem Alter, ihrem sozialen Hintergrund und ihrer Kultur.

Was unternimmt der Bund heute?

Die Zuständigkeit für den Grundschulunterricht liegt bei den Kantonen. Im Schulwesen wurde das Problem des Illettrismus erkannt, und es werden pädagogische Untersuchungen durchgeführt, um die Lerntechniken in den Klassen zu verbessern. Es wäre jedoch falsch zu verlangen, das Schulwesen allein müsse den Illettrismus verhindern. Deshalb unterstützt das Bundesamt für Kultur (BAK) verschiedene Institutionen und Dachorganisationen, die sich für die Prävention des Illettrismus bei Kindern und Jugendlichen und teilweise auch bei Erwachsenen einsetzen. Diese Organisationen fördern das Lesen ausserhalb des schulischen Rahmens und ermöglichen einen spielerischeren Zugang zur Welt der Bücher und des Lesens. Unterstützt werden die folgenden Organisationen:

- Kinder- und Jugendmedien Schweiz: Diese Vereinigung führt Forschungsarbeiten zur Literatur und zu den Medien für Kinder und Jugendliche durch und setzt sich dafür ein, bei Jugendlichen das Lesen und den kompetenten Umgang mit Medien zu fördern.
- Verein «Bücher ohne Grenzen Schweiz»: In ihm sind die interkulturellen Bibliotheken zusammengeschlossen. Durch das Angebot fremdsprachiger Bücher wird den Kindern ermöglicht, in ihrer Muttersprache lesen zu lernen und zu lesen. Gleichzeitig erhalten die Erwachsenen Gelegenheit, die Beziehungen zur Kultur ihres Herkunftslandes aufrechtzuerhalten.
- Schweizerisches Jugendschriftenwerk (SJW): Es gibt Broschüren in den vier Landessprachen heraus. Seit kurzem bietet es zudem mehrsprachige CD-ROMs für die Unter- und die Mittelstufe der Grundschule an.
- Bibliomedia Schweiz (früher Schweizerische Volksbibliothek): Diese Institution fördert und unterstützt die öffentlichen Bibliotheken. Es wird eine spezielle Reihe mit einfachen Büchern für Erwachsene angeboten, die Lese-schwierigkeiten haben oder das Lesen wiedererlernen.

Während diese vier Organisationen präventiv tätig sind, wird der Verein Lesen

2 Die Partner des «Forums Weiterbildung» sind das Bundesamt für Kultur, das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, das Staatssekretariat für Wirtschaft, die Erziehungsdirektorenkonferenz und Pro Helvetia.

Illetrismus: Mit einer nationalen Kampagne das Tabu brechen

Der wirtschaftliche und soziale Wandel, häufig als Übergang ins «Informationszeitalter» oder als Eintritt in die «Wissensgesellschaft» bezeichnet, stellt steigende Anforderungen an die Menschen, auch im Bereich ihrer Fähigkeiten, mit schriftlichen Informationen in ihrem Alltag umzugehen («literacy»). Die international vergleichenden Studien der OECD zu Lesekompetenzen, die seit Mitte der neunziger Jahre durchgeführt werden, zeigen in allen einbezogenen Ländern Diskrepanzen zwischen den Anforderungen, die an den Umgang mit schriftlichen Informationen gestellt werden, und den entsprechenden Kompetenzen der Bevölkerung. Nach den Untersuchungen der OECD zu den Lesekompetenzen von Erwachsenen (IALS) verfügen in der Schweiz 9% der einheimischen Bevölkerung über Lesekompetenzen auf einem sehr bescheidenen Niveau. Diese Menschen haben beispielsweise Mühe, der Packungsbeilage zu einem Medikament die vorgeschriebene Dosierung zu entnehmen. Der Anteil an Menschen mit geringen Lesekompetenzen in der jeweils vorherrschenden Landessprache ist unter der immigrierten fremdsprachigen Bevölkerung noch erheblich höher (63%). Weitere 31% der einheimischen und 20% der immigrierten fremdsprachigen Bevölkerung verfügen über Lesekompetenzen, die im gewohnten Alltag zwar ausreichen mögen, für die Bewältigung neu sich stellender Anforderungen (z. B. bei einem Berufswechsel) jedoch zu gering sind.

Mit Blick auf jene Menschen, die in den Tests der OECD-Untersuchungen das tiefste Niveau erreichten, sprechen wir im vorliegenden Bericht von Illetrismus und meinen damit das Phänomen, dass Menschen trotz neun Jahren Schulbesuch die Grundfertigkeiten im Umgang mit schriftlichen Informationen bei weitem nicht beherrschen, die ihnen der obligatorische Unterricht hätte vermitteln sollen, da sie für die Lebensbewältigung im «Informationszeitalter» bzw. in einer «Wissensgesellschaft» unabdingbar sind. Illetrismus wird damit als gesellschaftliches Problem gefasst, das nicht an einzelnen Personen festgemacht und zu ihrer Abstempelung und Ausgrenzung missbraucht werden kann.

Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen hinsichtlich der Schriftsprache und den vorhandenen Kompetenzen birgt für die betroffenen Individuen wie für die Gesellschaft ein Risikopotenzial. Der hohe Stellenwert von Lese- und Schreibkompetenzen und die zentrale Rolle dieser Kompetenzen im schulischen Selektions-

Hinsichtlich der Ursachen kann man festhalten, dass Illettrismus zwar in engem Zusammenhang mit wirtschaftlichen und sozialen Schwierigkeiten steht, jedoch weder deren direkte Ursache noch deren Folge sein muss. Vielmehr verschärft er sie und trägt zu ihrem Weiterbestehen bei. Beispielsweise zeigt die Untersuchung der sozialen Verhältnisse Betroffener, dass Illettrismus über die benachteiligten Bevölkerungsgruppen hinaus auch in der Mittelschicht und selbst in der Oberschicht auftritt. Was die Zusammenhänge zwischen dem wirtschaftlichen Umfeld und dem Illettrismus anbelangt, gehen die Meinungen auseinander. Einige Forschende sind der Ansicht, die technologischen Neuerungen hätten Auswirkungen nur für eine beschränkte Zahl hochqualifizierter Spezialisten, an die in der Arbeitswelt immer höhere Anforderungen gestellt werden.

Andere hingegen vertreten die Auffassung, dass diese Neuerungen eine zunehmende Komplexität aller Aufgaben und Funktionen zur Folge haben, was einen breiten Erwerb von immer höheren Kompetenzen voraussetzt. Nach dieser Sichtweise haben Menschen mit Schwierigkeiten im Umgang mit schriftlichen Informationen zunehmend Mühe, ihren Platz in der Gesellschaft und insbesondere in der Arbeitswelt zu finden. Illettrismus wird auch als Ausdruck einer allgemeinen Sprachbehinderung interpretiert, die dann eintritt, wenn ein Kind mit der Aufgabe des Spracherwerbs allein gelassen wird. Weiter steht fest, dass die Häufigkeit, mit der die Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben Rechnen) angewendet werden, das Kompetenzniveau nicht direkt bestimmt. Denn nicht alle Jugendlichen und Erwachsenen, die in Kompetenzmessungen hinsichtlich der erwähnten Grundfertigkeiten gute Resultate erzielt haben, lesen, schreiben oder rechnen regelmässig. Schliesslich stimmen die meisten Forscher und die im Rahmen dieses Berichtes Befragten darin überein, dass sich die Grundkompetenzen nicht auf eine Technik reduzieren lassen, sondern als kulturelle Praxis zu betrachten sind, deren Grundlagen in der frühen Kindheit geschaffen werden.

Wie den Ursachen, kommt auch den Folgen des Illettrismus sowohl eine mikrosoziale (Abhängigkeit, mangelndes Selbstvertrauen, Ausgrenzung, eingeschränkter Handlungsspielraum, erschwerte und eingeschränkte Berufswahl, Behinderung beruflichen Aufstiegs, höheres Risiko einer Entlassung, Scheitern von späteren Lernprozessen usw.) als auch eine makrosoziale Dimension zu (Schwächung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, Entwicklung einer Gesellschaft der zwei Geschwindigkeiten, Schwierigkeiten bei der vollumfänglichen Wahrnehmung der staatsbürgerlichen Rechte usw.). Eine Reihe von Forschenden weisen darauf hin, dass diese Probleme offensichtlich sind, wenn man die Anforderungen am Arbeitsplatz, im Alltag, für die politische Mitwirkung und die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten in Rechnung stellt, dass dies aus der Sicht der Betroffenen aber anders aussehen kann: Viele Betroffene unterschätzen ihre Schwierigkeiten.

Mit Blick auf die Forschung kritisieren einige Befragte die Methodik, die in den

prozess haben jedoch zur Folge, dass ein Mangel in diesem Bereich mit individuellen Schuld- und Schamgefühlen und einem kollektiven Tabu belegt ist. Dies mag erklären, weshalb die mit dem Illettrismus verbundenen Risiken individuell und kollektiv verdrängt werden.

Um den politischen Willen zur Prävention von Illettrismus und zum Kampf gegen dieses Problem zu wecken bzw. zu stärken, bedarf es einer verstärkten öffentlichen Diskussion. Eine breit angelegte Kampagne ist das geeignete Mittel, um das Tabu rund um ungenügende Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen zu brechen. Damit würde der Weg frei für eine realistische Einschätzung der Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Kompetenzen und für eine zielorientierte Planung und Stärkung geeigneter präventiver Strategien und wirksamer Massnahmen gegen den Illettrismus. Eine breit angelegte nationale Kampagne müsste folgende Kriterien erfüllen:

- Sie soll möglichst objektiv und ohne Schuldzuweisungen aufklären über die individuellen und gesellschaftlichen Risiken im Zusammenhang mit Illettrismus.
- Sie muss geprägt sein von einem ressourcenorientierten Ansatz, der nicht das Defizit Einzelner in den Vordergrund stellt, sondern den Wandel betont, der u. a. auch neue Anforderungen für alle mit sich bringt.
- Gefördert werden soll bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vor allem die Motivation, Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichem zu verbessern.
- Die Kampagne soll verschiedene Informations- und Kommunikationskanäle (Medien) einbeziehen, in allen Landesteilen wirksam werden und auch die fremdsprachige Bevölkerung ansprechen.
- In die Planung und Durchführung der Kampagne sind die interessierten und zum Thema sich engagierenden Kreise zentral einzubeziehen.
- Sie hat ihre eigene Wirksamkeit zu evaluieren.

Die komplexen Ursachen und Wirkungen erforschen

Der Bericht zeigt auf, wie schwierig es ist, die Ursachen und Folgen des Illettrismus zu erfassen, da diese von verschiedenen Faktoren beispielsweise im familiären, schulischen, persönlichen oder zwischenmenschlichen Bereich und deren mannigfaltigem Zusammenspiel geprägt sind. Döbert-Nauert spricht in diesem Zusammenhang von «Diskriminierungsketten». Je nach Biografie und persönlichem Umfeld kann zudem ein Faktor bei verschiedenen Individuen ganz unterschiedliche Auswirkungen haben.

Rahmen des OECD-Programms PISA zusammengetragen wurden. Danach verfügen 20% der Jugendlichen in der Schweiz am Ende der obligatorischen Schulzeit über sehr geringe Lesekompetenzen. 7% werden von den OECD-Expert(inn)en als Risikogruppe bezeichnet, die ernsthaften Problemen im Hinblick auf ein Weiterlernen begegnen dürfte. Dringender Handlungsbedarf besteht somit auch im Bereich der obligatorischen Schule, wenn Illettrismus verhindert werden soll.

Sowohl die Fachliteratur wie auch die Expertenbefragung legen nahe, dass dem Bildungswesen und den darin Tätigen in der Prävention wie auch im Kampf gegen den Illettrismus eine zentrale Bedeutung zukommt. Die neuesten Ergebnisse der Lesekompetenzforschung zeigen, dass es einer klaren Prioritätensetzung und entsprechender Mittel bedarf, um ein kohärentes System geeigneter Massnahmen gegen Illettrismus auf allen Stufen des Bildungswesens aufzubauen.

Doppelstrategie: Prävention und Bekämpfung des Illettrismus

Neben präventiven Massnahmen, die im Jugendalter ansetzen, bleiben aber auch immer Massnahmen zur Bekämpfung des Illettrismus im Erwachsenenalter notwendig. Dies bedeutet, dass eine Bearbeitung des Problems Illettrismus auf zwei Schienen angelegt sein muss: Prävention im Kindes- und Jugendalter bzw. im Verlauf der obligatorischen Schulzeit und Bekämpfung nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.

Prävention von Illettrismus oder – positiv formuliert – Förderung der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen muss früh im Leben eines Menschen einsetzen. Sie beginnt bei der Schaffung sozialer Rahmenbedingungen, die Kindern ein Aufwachsen in Armut und Randständigkeit ersparen und die Integration immigrierter Menschen gewährleisten. Niederschwellige Angebote der Elternberatung und Elternbildung können zur Sensibilisierung von Eltern aus allen sozialen Schichten für die Sprachentwicklung und die Leseförderung ihrer Kinder beitragen. Besonde-

Aufmerksamkeit verdient die sprachliche Förderung fremdsprachiger Kinder, die einen Einbezug der Herkunftssprache voraussetzt. Für viele Kinder ist der Kindergarten der erste Ort, wo sie sich mit Sprache als Kommunikationsmittel auseinandersetzen können. Kinder, die Probleme beim Schriftspracherwerb haben, sollen früh erfasst und integrativ gefördert werden. Da Lesenlernen mehr ist als die Aneignung einer Technik, müssen sich die motivierende, animierende Hinführung zur Schriftkultur und die spielerische Auseinandersetzung mit Sprache, die spätestens im Kindergarten beginnen, in der Primarschule fortsetzen. Lehrpersonen spielen als Vorbilder eine wichtige Rolle, und sie können mit einem didaktisch

internationalen Vergleichsstudien zu den Grundfertigkeiten eingesetzt wird. Die in diesen Studien angeführten Faktoren könnten nicht isoliert als Ursachen des Scheiterns betrachtet werden; wahrscheinlich seien dafür eher Wechselwirkungen dieser Variablen untereinander und mit weiteren Variablen verantwortlich. Diese Wechselwirkungen sollten zunächst theoretisch geklärt und empirisch überprüft werden. Parallel zu quantitativ orientierten Studien mit angepasster Methodik wären vermehrt auch qualitativ orientierte, multidisziplinär angelegte Längsschnittuntersuchungen durchzuführen, in denen die persönliche und berufliche Laufbahn Betroffener erfasst und so das Phänomen vermehrt unter diagnostischen Gesichtspunkten betrachtet und mit einem individuell ausgerichteten Ansatz angegangen werden kann.

Die Erfassung und Erklärung des Phänomens Illettrismus ist eine komplexe Aufgabe. Die Ursachen und Folgen des Illettrismus sind bisher nur teilweise bekannt, da die Wechselwirkungen zwischen ihnen noch ungenügend erforscht sind. Um den Illettrismus und seine Auswirkungen besser zu verstehen, muss die Forschung auf diesem Gebiet dringend ausgebaut werden. Im Zentrum stehen a) die quantitative qualitative Untersuchung weiterer Faktoren und ihrer Wechselwirkungen im Rahmen von multidisziplinären Längsschnittstudien, b) die methodische Verfeinerung der internationalen Vergleichsstudien zu den Grundfertigkeiten. Dies erfordert angemessene finanzielle Mittel. Das Ziel besteht darin, die Bedingungsfaktoren des Illettrismus aufzuzeigen, um gezielt wirken zu können. Es ist unerlässlich, ein umfassendes Verständnis des Phänomens zu entwickeln, damit auf politischer und gesellschaftlicher Ebene das Problembewusstsein geweckt und sowohl innerhalb des Bildungssystems (Kapitel 4) als auch in anderen Bereichen (Kapitel 6) eine breit angelegte, klare, gezielte und konzertierte Strategie zur Bekämpfung des Illettrismus möglich wird. Parallel zu den Vorkehrungen und Massnahmen, die in den erwähnten Bereichen zu treffen sind, muss die Forschung über den Illettrismus rasch ausgebaut werden.

Dringender Handlungsbedarf im Bereich der obligatorischen Schule

Die international vergleichenden Studien haben gezeigt, dass Illettrismus nicht ein Problem ist, das nur Erwachsene betrifft, sondern dass ein Teil der Jugendlichen nach absolvierter Schulzeit ohne genügende Fähigkeiten im Umgang mit schriftlichen Informationen dastehen. Unter diesen Kindern und Jugendlichen sind Jungen, Angehörige der Unterschicht und Personen, deren Umgangssprache nicht mit der Unterrichtssprache übereinstimmt, übervertreten. Akzentuiert wird dieser Befund durch die neuesten Ergebnisse der Lesekompetenzforschung, die im

eine umfassende und konzertierte Politik zur Bekämpfung des Illetrismus. Diese muss von einem mit Entscheidungsbefugnissen ausgestatteten partnerschaftlichen Netzwerk entwickelt werden, in dem die relevanten politischen und sozialen Akteure zusammenarbeiten.

Das Netzwerk müsste die folgenden Partner umfassen:

- die Bundesämter für Kultur (BAK), für Berufsbildung und Technologie (BBT) und für Bildung und Wissenschaft (BBW),
- alle Institutionen, die sich auf Bundesebene mit Familien-, Sozial- und Integrationsfragen befassen,
- die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK),
- die Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer,
- die Stellen und Dachorganisationen, die sich seit langem für die Bekämpfung des Illetrismus einsetzen,
- die Universitäten und pädagogischen Hochschulen und weitere Fachhochschulen,
- die Sozialpartner.

Koordiniert werden könnte das Netzwerk durch ein Observatorium mit angegliedertem wissenschaftlichem Sekretariat. Dessen Aufgabe könnte darin bestehen, Forschungsanliegen im Bereich Illetrismus zu definieren, zweckdienliche Informationen und Erfahrungen zu vermitteln und die umgesetzten Strategien zu evaluieren. Es würde damit den politischen Kreisen sachgerechte wissenschaftliche Informationen für die Entscheidungsfindung liefern und zur Professionalisierung der Prävention und Bekämpfung des Illetrismus beitragen.

vielfältigen, anregenden Unterricht den wichtigsten Mechanismus in der Leseförderung, nämlich die Freude am Lesen, auslösen und pflegen. Zu einem Unterricht, der das Vertrauen der Schüler(innen) in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit stärkt, gehören eine Ausrichtung auf transparente Ziele und ein Insistieren auf deren Erreichen sowie eine zielorientierte Beurteilung. Die Förderung der Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen darf nach den ersten Schuljahren nicht abbrechen, und sie darf sich nicht auf einzelne Fächer (etwa den Sprachunterricht) oder einzelne Förderangebote (z. B. Integrationskurse für fremdsprachige Schüler(innen)) beschränken. Sensible Punkte in der Bildungslaufbahn sind die Übergänge, insbesondere der Übergang ins nachobligatorische Bildungswesen. Um das Ausscheiden von Jugendlichen aus dem Bildungswesen zu verhindern (bzw. neu zugezogenen jungen Migrantinnen und Migranten den Einstieg zu ermöglichen), sind auch in diesem Bereich individuell abgestimmte Fördermassnahmen wichtig. In die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind die Erkenntnisse der Kognitions-, Lern-, Spracherwerbs- und Leseforschung vermehrt einzubeziehen, und die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen muss gestärkt und ihr didaktisch-methodisches Rüstzeug angereichert werden.

Massnahmen im Bereich der Nachhol- und Weiterbildung für Erwachsene müssen leicht zugänglich sein und in engem Bezug zur Lebenswelt der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen. Durch professionelle Leitung und Evaluation ist die Qualitätsentwicklung der Angebote zu gewährleisten.

Massnahmen in anderen Bereichen

Zudem müssen aufeinander abgestimmte Strategien zur Bekämpfung des Illettrismus im Bereich der Wirtschafts-, Beschäftigungs-, Sozial-, Integrations- und Kulturpolitik entwickelt werden, die auch im gesellschaftlichen Alltag und in den Medien wirksam werden. Diese Strategien müssen mit jenen im Bildungsbereich verknüpft werden. Da der Illettrismus ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen darstellt, müssen Prävention und Bekämpfung auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Mitteln ansetzen. Die Strategien müssen laufend evaluiert und aktualisiert werden.

Der Kampf gegen den Illettrismus muss zu einer politischen Priorität erhoben werden, weil ein bedeutender Teil der (schweizerischen und ausländischen) Bevölkerung betroffen ist und die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen sich negativ auf die Gesellschaft und – im Sinne der Wettbewerbsfähigkeit – auch auf die Wirtschaft auswirkt. Es braucht

Auftrag

Am 27. März 2000 erörterten auf Einladung des Bundesamts für Kultur (BAK) die in der Prävention und Bekämpfung des Illettrismus engagierten Organisationen an einer Sitzung in Bern mögliche Massnahmen im Zusammenhang mit einer Petition des Vereins Lesen und Schreiben. Der Verein hatte die Petition «Lesen und Schreiben: ein Recht» mit 25'295 Unterschriften am 18. März 1999 eingereicht. Die Petent(inn)en machten geltend, die Beherrschung der Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen) sei eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und die Förderung dieser Fertigkeiten leiste einen Beitrag im Kampf gegen soziale und kulturelle Ausgrenzung, und sie forderten die Bundesbehörden auf, die Erwachsenenbildung in der Verfassung festzuschreiben, in der Grundausbildung von Erwachsenen engagierte Organisationen zu unterstützen, eine nationale Arbeitsgruppe für Forschung, Koordination und Evaluation zu bilden und gesamtschweizerische Sensibilisierungskampagnen zu fördern. Die ständerätliche Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur behandelte diese Petition am 23. August 1999. Daraufhin beauftragte der Bundesrat das BAK, entsprechende Massnahmen zu treffen.

Im Gefolge dieser Ereignisse legte die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) dem BAK am 31. Mai 2000 das Konzept eines Trendberichts vor. Gegenstand des Berichts sollte eine Bestandesaufnahme zum Illettrismus in drei Teilen sein:

1. Analyse und Synthese von Forschungsarbeiten in der Schweiz und im Ausland, die sich mit Ursachen und Auswirkungen des Illettrismus befassen;
2. Befragung von Fachleuten (Forschende, Praktiker(innen), Verantwortliche im Bildungswesen) mittels Fragebogen und vertiefender Gespräche;
3. Entwicklung wissenschaftlich begründeter Empfehlungen zur Prävention und Bekämpfung des Illettrismus (aufgrund der Ergebnisse der Teile 1 und 2) zuhanden des BAK.

Das BAK hiess den Vorschlag der SKBF am 2. Oktober 2000 gut. Die Bildung einer Gruppe von Vertretern der massgebenden Institutionen, welche das Projekt begleiten sollten, und der Abschluss eines Vertrags (29. Januar 2001) zwischen den beiden Institutionen waren die nächsten Schritte.

Von den 66 angeschriebenen Personen erklärten sich 44 bereit, den Fragebogen zu füllen; 31 haben ihn schliesslich zurückgesandt, manche erst nach erneuter Kontaktnahme. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 47%.

Von den 31 Personen ⁵, die den Fragebogen beantwortet haben, sind 23 (74,2%) Fachleute aus Forschung (9), Praxis (11) und Politik (3) sowie 8 (25,8%) Vertreterinnen und Vertreter von Stellen der kantonalen Bildungsverwaltungen, die verschiedene Schulstufen repräsentieren. Ausgewählt wurden die Kantone Basel-Stadt, Genf, Neuenburg, Tessin, Uri und Zürich. Mit dieser Wahl konnte regionalen Besonderheiten (Stadt/Land; Sprache) Rechnung getragen werden. Es haben Verantwortliche aus allen diesen Kantonen mit Ausnahme von Uri den Fragebogen beantwortet und sich für vertiefende Gespräche zur Verfügung gestellt.

Von den 8 Vertreterinnen und Vertretern kantonalen Bildungsverwaltungen können 6 dem Volksschulbereich zugeordnet werden, und 2 gehören zum nachobligatorischen Bildungsbereich (inklusive Berufsbildung). Es haben 20 Männer (64,5%) und 11 Frauen (35,5%) geantwortet; 13 sind deutschsprachig, 15 sprechen Französisch und 3 Italienisch.

Inhalt

Der Bericht ist in sechs thematische Bereiche gegliedert:

1. Auftrag und Vorgehen,
2. Definitionen und Eingrenzung des Untersuchungsfeldes,
3. Ursachen und Auswirkungen des Illettrismus,
4. Bildungswesen und Illettrismus,
5. Massnahmen zur Prävention und Bekämpfung des Illettrismus im Bildungswesen,
6. Massnahmen zur Prävention und Bekämpfung des Illettrismus in anderen Bereichen.

3 Anzumerken ist hier, dass der Kampf gegen den Illettrismus vom BAK als eigenständiger Bereich behandelt wird, unabhängig vom Bereich der Leseförderung (Sitzung BAK vom 2. Oktober 2000).

4 Vom Vorschul- bis zum tertiären Bildungsbereich, Erwachsenenbildung (inklusive subventionierte Grundbildung, aber ohne betriebliche Weiterbildung), Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Vorgehen

Begriffliche Klärung und Eingrenzung des Untersuchungsfeldes

Zuerst ging es darum, das Phänomen Illettrismus klar und verständlich zu definieren. Dabei zeigte sich, dass es keinen verbindlichen Konsens zur Terminologie gibt, weder in der Forschungs- und Fachliteratur, noch unter den Bildungsfachleuten oder den Personen, die in der Prävention und Bekämpfung des Illettrismus tätig sind. Da Begriffe wie «funktionaler Analphabetismus» oder «sekundärer Analphabetismus» belastet sind, wurde für den vorliegenden Bericht der neutralere und pragmatischere, aus dem Französischen übernommene Begriff «Illettrismus» gewählt. Er bezeichnet eine mangelhafte und deshalb für die Bewältigung normaler Alltagsaufgaben ungenügende Beherrschung der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen.³ Die begriffliche Klärung war notwendig, um das Phänomen fassbar zu machen. Zudem ermöglichte es die Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und die Bestimmung der Herangehensweise.

Die Untersuchung interessierte sich für Ergebnisse der Forschung im In- und Ausland, für die Meinung der einschlägigen Expert(inn)en und für den Stand der Dinge im öffentlichen Bildungswesen⁴; dort ging es darum zu erfassen, inwieweit die Problematik des Illettrismus wahrgenommen wird, welche Massnahmen bereits ergriffen worden sind (wobei der Akzent auf innovativen Massnahmen lag) und wo Lücken bestehen.

Herangehensweise

Die mit der Untersuchung beauftragten Mitarbeiterinnen der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) haben zunächst Forschungsarbeiten und Fachpublikationen, die sich mit verschiedenen Aspekten des Illettrismus befassen, gesichtet und zusammengefasst. Dabei ging es um Ursachen und Auswirkungen des Illettrismus, um Massnahmen, die im Bildungswesen auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Kantonen ergriffen wurden, und um Strategien, wie sie im Bildungswesen, aber auch in anderen Bereichen (Wirtschaft, Sozialbereich, Kultur, Integration, Medien usw.) entwickelt wurden. Diese Aspekte kamen auch im Fragebogen zur Sprache, der an Fachleute im Bereich Illettrismus verschickt wurde (Forschende, Praktiker/innen, Verantwortliche im Bildungswesen).

5 Liste der antwortenden Expertinnen und Experten im Anhang

Jedes Kapitel beinhaltet eine Forschungssynthese, die Stellungnahmen der befragten Expertinnen und Experten, z. T. die Zusammenfassung eines vertiefenden Gesprächs oder die Präsentation besonders innovativer Massnahmen, eine Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. Dem Bericht geht eine Kurzfassung voraus, und den Abschluss bilden die Anhänge (Liste der befragten Personen, Liste der Mitglieder der Begleitgruppe und der Fragebogen) sowie die Bibliographie.

Der vorliegende Bericht ist eine Bestandaufnahme des Illettrismus in der Schweiz und liefert dem Bundesamt für Kultur die nötigen Grundlagen zur Entwicklung einer kohärenten, konzertierten und koordinierten nationalen Strategie zur Prävention und zur Bekämpfung des Illettrismus in der Schweiz.

Die Autorinnen danken den Vertreterinnen und Vertretern des Bundesamtes für Kultur und den Mitgliedern der Begleitgruppe für die Unterstützung und die zahlreichen wertvollen Hinweise. Ebenso danken sie den im Rahmen dieser Arbeit befragten Personen für die investierte Zeit und den Reichtum an eingebrachten Ideen.

2. DEFINITIONEN UND EINGRENZUNG DES UNTERSUCHUNGSFELDES

In der Literatur vorgefundene Definitionen zum Illettrismus

In diesem Trendbericht geht es um ein Phänomen, das in Grossbritannien bereits nach dem Zweiten Weltkrieg, in Frankreich und Deutschland ab Ende der siebziger Jahre und in der Schweiz spätestens ab Mitte der achtziger Jahre von sich reden machte. Es geht um Menschen, die des Lesens, Schreibens und Rechnens nicht oder nicht in genügendem Mass mächtig sind, obwohl sie die obligatorische Schulzeit absolviert haben.

In diesem Kapitel werden Definitionen zu diesem Phänomen zusammengetragen und eine eigene Definition vorgeschlagen, die für die Arbeit am Trendbericht wegweisend war. Weiter wird das Untersuchungsfeld eingegrenzt und es werden auf die Expertenbefragung gestützte erste Empfehlungen vorgelegt.

Aus historischer Sicht ist festzustellen, dass sich die Terminologie, die für dieses Phänomen benutzt wird, seit den sechziger Jahren stark verändert und aufgefächert hat, und zwar sowohl in den deutschsprachigen wie in den französisch- und englischsprachigen Ländern. Sprach man anfänglich von Analphabetismus und später von funktionalem Analphabetismus, ist heute von Illettrismus die Rede. Die Definitionen schliessen sich nicht aus, sondern betreffen verschiedene Aspekte und Gruppen und analysieren das Phänomen unter verschiedenen Blickwinkeln.

Ende der sechziger Jahre wurde laut Bovet et al. (1995) in Frankreich im Zusammenhang mit Massnahmen zur Förderung der Lese- und Schreibfertigkeiten französischsprachiger Erwachsener der Begriff «Alphabetisierung» benutzt. Der Begriff «Illettrismus» als Bezeichnung für eine vom Analphabetismus verschiedene Problematik hatte sich noch nicht durchgesetzt, und das Problem wurde von offizieller

6 1979 erklärte Frankreich bei einer Umfrage des Europäischen Parlaments, Analphabetismus von Erwachsenen stelle in der französischen Bevölkerung kein Problem dar. Der erste offizielle Bericht zu diesem Thema wurde erst im Jahr 1984 veröffentlicht. Frankreich anerkannte damit als eines der letzten Länder der Europäischen Gemeinschaft, dass bei einem Teil seiner erwachsenen Bevölkerung trotz eines zumindest der Dauer nach normalen Schulbesuchs Probleme bei den schriftsprachlichen Fertigkeiten bestehen.

und Schreibfähigkeit im Sinne eines selbständigen und unbehinderten Bestreitens der eigenen Existenz und sozialer Unauffälligkeit einerseits und Schriftsprachenkompetenz als wachsender Möglichkeit der Selbstäußerung und Aneignung des kulturellen Erbes andererseits als zwei voneinander zu unterscheidende Zielbestimmungen im Auge zu behalten» (Drecoll, 1981; zitiert nach Hodel, 1985, S. 29).

Zur Relativität des Begriffs und zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft hinsichtlich der Anwendung der Begriffe «Analphabet» oder «funktionaler Analphabet» schreiben die deutschen Experten Döbert und Hubertus: «Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. (...) Innerhalb der Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache müssen auch diejenigen Personen als funktionale Analphabeten angesehen werden, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen» (Döbert & Hubertus, 1991, S. 5).

Der Begriff des Illettrismus wurde Ende der siebziger Jahre von ATD Quart-Monde eingebracht.⁷ Laut dieser Organisation hat der Begriff «Analphabetismus» für die Erwachsenen der Vierten Welt einen äusserst negativen Beigeschmack, und unter Alphabetisierungsmassnahmen werden allzu häufig nur Massnahmen für Immigrant(inn)en verstanden. Der Begriff wird im französischsprachigen Raum seither auf Massnahmen für Ausländer(innen) beschränkt, auch wenn sie in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind, und bezieht sich im Grunde auf Kurse für Französisch als Zweitsprache (Bouvet et al., 1995, S. 20f.).

Der Begriff Illettrismus bezeichnet somit die Unfähigkeit, Lese- und Schreibfertigkeiten adäquat anzuwenden. Eine Definition der Unesco brachte in den achtziger Jahren eine Annäherung zwischen Illettrismus und funktionalem Analphabetismus: «Als funktionaler Analphabet gilt eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bezugsgruppe, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, nicht beteiligen kann. Eine Person kann diese Kulturtechniken weder für ihre eigene Entwicklung noch für die Gesellschaft nutzen» (Übers.).

Einige Jahre später weist Hubertus darauf hin, dass solche Definitionen eines funktionalen Analphabetismus eine klare Grenze zu ziehen versuchen zwischen funktional alphabetisierten Erwachsenen und den funktionalen Analphabeten. Tatsächlich aber sei die Beherrschung der Schriftsprache als Kontinuum zu betrachten (Döbert & Hubertus, 2000, S. 21).

Seite nicht wahrgenommen.⁶ Die französische Definition des Phänomens entsprach somit der Umschreibung, welche die Unesco 1958 für den Analphabetismus verwendet hatte: Analphabet sei eine Person, die einen einfachen, kurzen Text in Zusammenhang mit ihrem Alltagsleben nicht verstehend lesen und schreiben könne.

Aus Grossbritannien und Deutschland sind Definitionen bekannt, die sich an ein erreichtes Bildungsniveau anlehnen. So definierte die «British Association of Settlements» 1974 einen Analphabeten als eine Person, die ein niedrigeres Alphabetisierungsniveau hat als das eines 9-jährigen Kindes (BAS, 1974; zitiert nach Hodel, 1985, S. 23). Giese (1983) schlägt eine ähnlich gelagerte Definition vor: «Die Definition könnte so umformuliert werden, dass jeder, der den Lese-Schreib-Anforderungen, wie sie für einen Hauptschulabschluss vorgesehen sind, nicht genügt, als Analphabet bezeichnet wird» (Giese, 1983, S. 34).

Definitionen, die sich an der Alltagsbewältigung der Betroffenen orientieren und damit den Begriff des «funktionalen Analphabetismus» prägten, wurden schon früh vorgelegt, so z. B. von Gray, nach der eine Person funktional alphabetisiert sei «... when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture and group» (Gray, 1956, S. 24; zitiert nach Hodel, 1985, S. 24). Nach dieser Definition besitzt ein «funktionaler Analphabet» diese grundlegenden Fähigkeiten nicht und ist damit in seiner Handlungsfähigkeit, seinem Funktionieren im Alltag eingeschränkt.

Eine enge Wechselwirkung zwischen dem Phänomen und der Entwicklung gesellschaftlicher Anforderungen scheint in der Definition von Drecoll auf: «Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.» Der Autor präzisiert seine Definition zugleich im Sinne eines dynamischen und umfassenden Konzeptes der Fähigkeitsentwicklung und bezeichnet es als wichtig, «die beiden Ebenen einer funktionalen Lese-

7 Als «Vierte Welt» wird jener Teil der einheimischen und immigrierten Bevölkerung bezeichnet, der ein Dasein in grösster Armut führt. Diese Menschen leben in Hütten, baufälligen Häusern, Höhlen, alten Lastwagen oder auf der Strasse. Sie leiden unter Mängeln und Defiziten, die sich kumulieren und sie in ihrer Wahlfreiheit drastisch einschränken (zur Verfügung stehende Geldmittel, körperliche Behinderung, psychische Probleme, Mangel an Vertrauen und beruflicher Kompetenz, Illettrismus). Die Organisation ATD Quart-Monde engagiert sich seit 1967 in der Prävention und Bekämpfung des Illettrismus und publiziert auch dazu.

Girod unterscheidet zwei Kategorien:

A. Sonderfälle: Die Ursachen des Analphabetismus liegen auf der Hand und sind vom sozialen Umfeld der Betroffenen ganz oder weitgehend unabhängig. Es sind dies:

- Personen, die aufgrund geistiger oder körperlicher Behinderung nicht oder kaum in der Lage sind, zu lesen, zu schreiben oder zu rechnen (Blindheit, Altersschwäche usw.);
- Ausländerinnen und Ausländer aus Entwicklungsländern, welche die Schule nie oder nur kurz besucht haben und erst nach dem Schulalter eingewandert sind.

B. Normalfälle: Alle anderen Analphabet(inn)en im Jugend- und Erwachsenenalter (wobei eigentlicher Analphabetismus in den Industrieländern äusserst selten vorkommt) mit Lese-, Schreib- und Rechenschwächen. Das tiefe Grundbildungsniveau steht mit den Wertvorstellungen, den Lebensgewohnheiten, den gesellschaftlichen Strukturen, der Wirtschaft oder dem Bildungswesen des Landes im Zusammenhang, in dem sie aufgewachsen sind oder heute leben. Meistens handelt es sich dabei um dasselbe Land, gelegentlich auch um verschiedene Länder, immer jedoch um Industrieländer.

Die Jugendlichen oder Erwachsenen dieser zweiten Kategorie haben im Rahmen eines qualitativ hochstehenden und bewährten Bildungswesens mindestens neun Jahre lang die Schule besucht. Von allen Aspekten des Illettrismus gibt dieser Umstand, so der Autor, am meisten zu denken (Girod, 1998, S. 11). Politiker(innen), Pädagog(inn)en und die öffentliche Meinung gingen lange Zeit davon aus, dass seit Einführung der Schulpflicht die gesamte Bevölkerung über eine normale Grundbildung verfüge. In Tat und Wahrheit sind jedoch zahlreiche Jugendliche und Erwachsene von Illettrismus betroffen. Und bei vielen weiteren sind die Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten kaum besser oder bestenfalls mittelmässig ausgebildet. Die gute Beherrschung dieser Fertigkeiten bleibt das Vorrecht einer Minderheit (Girod, 1998, S. 12). Je nach Quelle ¹⁰ sind in den Industrieländern rund 5%, 10 bis 15% oder gar um die 20% der Bevölkerung von Illettrismus betroffen. Da unterschiedliche Kriterien angelegt werden, gehen die Schätzungen stark auseinander. ¹¹

8 Mit eingeschlossen sind Jugendliche an der Grenze zum Erwachsenenalter und allgemein Personen, die das für den schrittweisen Erwerb von elementaren Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen übliche Alter überschritten haben.

9 Unter Grundbildung oder Grundkenntnissen sind Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten zu verstehen.

Der Schweizer Soziologe Roger Girod verwendet den Begriff «Illettrismus» ausschliesslich für Erwachsene⁸, die schlecht oder kaum lesen, schreiben (Texte verfassen) oder rechnen können. Sie zeigen in einem, zwei oder allen drei Bereichen Schwächen. Girod unterscheidet zwischen Illettrismus einerseits und «analphabètes» bzw. «illettrés» andererseits; letztere beiden Begriffe verwendet er als Synonyme für Erwachsene, die überhaupt nicht lesen, schreiben oder schriftlich rechnen können. Erwachsene mit Lese-, Schreib- und Rechenschwächen werden als «semi-illettrés» bezeichnet (Girod, 1998, S. 5).

Im Französischen hat sich mittlerweile der Begriff Illettrismus durchgesetzt für ein Phänomen, das gelegentlich auch als partieller Analphabetismus, relativer Analphabetismus, Semi-Analphabetismus, funktionaler Analphabetismus oder sekundärer Analphabetismus (analphabétisme de retour, secondaire et récurrent) bezeichnet wird. Diese letzteren Umschreibungen gehen davon aus, dass die betroffenen Erwachsenen in ihrer Schulzeit über bessere Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten verfügt haben (Girod, 2000). So meint Illettrismus einen Prozess des Verlernens von im Schulunterricht erworbenen Kompetenzen. Ausdrücke wie «äusserst geringe Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen», «äusserst niedriger Grad der Beherrschung» dieser Bereiche, «äusserst niedriges Niveau der Grundbildung»⁹ werden ebenfalls häufig als Synonym für Illettrismus verwendet (Girod, 1998).

Nach Girod unterscheiden sich die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen junger Erwachsener graduell (bilden somit ein Kontinuum ähnlich wie zum Beispiel Intelligenz, Grad der sozialen Integration, Einkommen usw.). Der Begriff Illettrismus kann also enger oder weiter gefasst werden, was kein Nachteil ist, solange die angewandten Kriterien klar definiert werden (Girod, 1998, S. 10).

10 UNESCO & BIE (1990). *Annuaire international de l'éducation*, Paris, vol. XLII (Sema Tanguiane): *L'alphabétisation dans le monde: situation, tendances et perspectives*;

Europäische Union, Kommission (1988). *Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme* (Europe sociale, suppl. 2, 88)

11 Gemäss der Europäischen Gemeinschaft zum Beispiel waren 1981 in den neun damaligen Mitgliedstaaten 5% der Bevölkerung von Illettrismus betroffen. Andere Erhebungen aus derselben Zeit ergaben 10% in Dänemark und rund 20% in Grossbritannien. Eine 1991 in der Schweiz durchgeführte Untersuchung (bei Personen ab 15 Jahren) ergab, dass 6% der schweizerischen und 16% der ausländischen Bevölkerung die einfachsten Aufgaben eines Tests im Bereich der Grundkompetenzen nicht zu lösen vermochten. In Frankreich konnten 1986/87 nach Schätzungen des INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) rund 6% der in Frankreich geborenen Erwachsenen (31% der im Ausland geborenen), nach Schätzungen von Aushebenden (1987) 8% der Wehrpflichtigen und gemäss der Vereinigung *Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme* (1988) ein Fünftel der Franzosen und Französisinnen kaum lesen, kaum schreiben oder kaum lesen und schreiben (Girod, 1998, S. 13–14).

tigkeit Briefe schreiben, Rechenoperationen durchführen usw.

Kategorie IV: Gut. Die Lernziele des obligatorischen Schulunterrichts werden einigermassen erreicht. Die oben erwähnten Aufgaben werden nicht mit der selben Leichtigkeit gelöst.

Kategorie III: Mittelmässig. Die Lernziele sind knapp nicht oder gar nicht erreicht. Die Teilnehmenden haben Mühe, die Zeitung zu lesen, einen Brief zu schreiben oder einfache Rechenoperationen durchzuführen.

Kategorie II: Ungenügend. Die Lernziele sind bei weitem nicht erreicht. Die Teilnehmenden sind kaum in der Lage, kurze, sehr einfache Artikelauszüge, Lohnausweise usw. zu verstehen.

Kategorie I: Sehr tief. Illettrismus. Einige, wenn auch nicht alle Teilnehmenden können Sätze entziffern, einzelne Worte auf eine Liste setzen oder zwei einfache Zahlen zusammenrechnen. Im untersten Bereich dieser Kategorie sind Fast-Analphabeten und die seltenen Fälle von totalen Analphabeten zu finden.

Die Untersuchungen der OECD betreffen Lesekompetenzen in verschiedenen Bereichen:

- Prosatexte: «Dieser Bereich umfasst die Kenntnisse und Fähigkeiten, die nötig sind zum Verständnis und zur Nutzung von Informationen aus Alltagstexten, wie Zeitungsartikel, Merkblätter oder Packungsbeilagen von Medikamenten» (Notter, Bonerad & Stoll, 1999, S. 33).
- Dokumente: «Ein grosser Teil des gedruckten Materials des täglichen Lebens ist nicht darauf hin angelegt, von Anfang bis Schluss gelesen zu werden. Vielmehr handelt es sich um Zusammenstellungen von Informationen, aus de-

12 Die Probandinnen und Probanden wurden zum Beispiel gebeten, einen kurzen Zeitungsartikel aus der Sportrubrik oder einen etwas komplizierteren, aber für ein breites Publikum verfassten Prosatext zu lesen, Fragen zu den Schlussfolgerungen aus diesem Text oder zum Inhalt bestimmter Abschnitte zu beantworten, diverse Texte schriftlich zusammenzufassen, einen kurzen Brief an einen Lieferanten zu schreiben, um ihn auf Irrtümer in einem Kontoauszug hinzuweisen, einfache administrative Dokumente auszufüllen, einen Busfahrplan zu benutzen, eine Identitätskarte am richtigen Ort zu unterschreiben, beim Einkauf ausgegebene Beträge zusammenzurechnen usw. Um die Vielfalt und Anzahl der Aufgaben zu erhöhen, konnte eine Gesamt-Stichprobe in Teilbereiche aufgeteilt werden, die für die Gesamtheit repräsentativ war. Die Proband(inn)en eines Teilbereichs lösten somit nur einen Teil der Aufgaben. Das Untersuchungsfeld konnte auf diese Weise erweitert werden, ohne dass die Interviewdauer das vernünftige Mass überschritt. Diese Interviews wurden in der Regel bei den Befragten zu Hause durchgeführt (Girod, 1998, S. 18).

In den 90er Jahren wurden zunächst in den USA und später in verschiedenen OECD-Ländern Studien zur «Literacy» durchgeführt. Konzeptionell geben die OECD-Untersuchungen die strikte Einteilung in «Alphabeten» und «Analphabeten» auf und gehen vielmehr davon aus, dass Lesekompetenzen auf einem Kontinuum abgebildet werden müssen, auf dem sich verschiedene Niveaus erreichen lassen. In diesen Untersuchungen wird «Literacy» definiert als spezifische Kapazität und Verhaltensweise oder, in den Worten der OECD, «the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential» (OECD, 2000, S. X).

1994 führte die OECD in sieben Ländern eine Vergleichsstudie (International Adult Literacy Survey, IALS) durch. In Deutschland, Kanada, den USA, den Niederlanden, Polen, Schweden und der Schweiz beteiligten sich Personen zwischen 16 und 65 Jahren an einem einheitlichen Lese-, Schreib- und Rechentest. Um Rückschlüsse darauf ziehen zu können, inwieweit Illittrismus ein importiertes Problem oder durch endogene Faktoren bedingt ist, wurde zwischen eingewanderten und einheimischen Teilnehmenden unterschieden (OECD, 1995).

Eine amerikanische Studie von 1992 (nach Girod, 1998, S. 24), die ähnlich, aber detaillierter angelegt ist, gibt Aufschluss über die Art der Kompetenzen auf den verschiedenen Leistungsniveaus, auf die sich die Befragten verteilen. In diesen Untersuchungen (Stichprobenerhebungen nach den üblichen Regeln) wurden den Teilnehmenden Prüfungsaufgaben vorgelegt, die mit den in der Schule gebräuchlichen vergleichbar, aber auf Erwachsene zugeschnitten waren (Lese-, Schreib- und Rechenaufgaben, wie sie im Alltag zu Hause und bei der Arbeit häufig vorkommen). Für ihre Bewältigung waren weder besondere (berufsspezifische) Fertigkeiten noch ein hohes kulturelles Niveau erforderlich. Die Aufgaben waren zum Teil äusserst einfach, zum Teil etwas schwieriger, bewegten sich jedoch immer im Rahmen der Grundbildung.¹²

Die Teilnehmenden wurden aufgrund ihrer Testergebnisse in Leistungsstufen eingeteilt. Eine detaillierte Klassifizierung mit 0–500 Punkten bildete den Abschluss sowohl der amerikanischen Studie von 1992 wie der internationalen Untersuchungen, deren Ergebnisse mehrfach publiziert worden sind. Die Befragten wurden fünf Stufen zugeteilt, die Stufen sind nummeriert und mit den erzielten Testergebnissen (Punktzahl) versehen. Girod macht daraus Kategorien, bringt sie in Beziehung zu den Lernzielen des obligatorischen Schulunterrichts und setzt Bewertungen ein (sehr gut, gut usw.).

Kategorie V: Sehr gut. Keinerlei Schwierigkeiten. Die Lernziele des obligatorischen Schulunterrichts sind voll und ganz erreicht. Die Teilnehmenden verstehen die für ein breites Publikum verfassten Artikel und Texte problemlos, können mit Leich-

nen man die gerade benötigte Information herausuchen muss. Beispiele sind Telefonbücher, Fahrpläne, Tabellen oder Abbildungen» (ebd.).

- Rechnen in Texten: «Bei vielen Alltagstexten ist es nicht damit getan, die Texte lesen – im Sinn von Buchstaben und Wörtern entziffern – zu können. Man muss auch explizite oder implizierte Rechnungen nachvollziehen können. Beispiele sind Kassabons, Inserate mit Rabatten und Bestellformulare» (ebd.).

Die folgende Tabelle zeigt die prozentualen Anteile der einheimischen und der fremdsprachigen immigrierten Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren auf den verschiedenen Niveaus für den Bereich «Dokumente»: ¹³

Prozentanteile der einheimischen und der immigrierten (Zweitsprache) Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren auf verschiedenen Lesekompetenzniveaus (Bereich Dokumente)					
Land	Kategorie	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5**
Kanada	einheimisch	14,8	25,6	35,4	24,4
	immigriert	47,5	27,2	9,4*	15,9*
Irland	einheimisch	26,0	31,7	31,3	11,0
	immigriert	9,4*	24,4*	41,3*	25,1*
Deutschland	einheimisch	7,8	32,1	40,7	19,4
	immigriert	23,3*	37,4	26,6	12,7*
Niederlande	einheimisch	8,9	25,4	45,2	20,5
	immigriert	33,2	31,7	27,5	7,5*
Polen	einheimisch	45,0	30,8	18,3	5,9
	immigriert	54,7*	45,3*	0,0*	0,0*
Schweden	einheimisch	4,3	18,0	40,3	37,3
	immigriert	26,6	27,6	32,0	13,7*
Schweiz ¹⁴	einheimisch	9,1	30,8	42,1	18,0
	immigriert	63,0	19,5	13,4	4,1
USA	einheimisch	17,5	27,4	34,0	21,2
	immigriert	61,5	18,8	14,2	5,4*
Australien	einheimisch	12,3	28,7	39,9	19,0
	immigriert	47,7	21,6	24,7	5,9
Belgien (Flandern)	einheimisch	14,5	24,0	44,0	17,6
	immigriert	59,0*	30,5*	6,5*	4,0*
Neuseeland	einheimisch	19,8	29,8	32,7	17,7
	immigriert	48,6	23,4	20,3	7,7*
Grossbritannien	einheimisch	21,6	27,6	31,4	19,4
	immigriert	53,3	21,9	14,5	10,3*
Chile	einheimisch	51,7	35,4	11,6	1,3

Fortsetzung auf der nächsten Seite

¹³ OECD, 2000, S. 52 und S. 160

¹⁴ zusammengefasste Resultate aller drei Sprachregionen aus den Studien 1994 und 1998

Prozentanteile der einheimischen und der immigrierten (Zweitsprache) Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren auf verschiedenen Lesekompetenzniveaus (Bereich Dokumente)
(Fortsetzung)

Land	Kategorie	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5**
Tschechien	einheimisch	14,1	27,9	38,4	19,6
	immigriert	26,6*	39,9	24,9*	8,6*
Dänemark	einheimisch	7,6	24,2	42,7	25,5
	immigriert	32,2*	30,4	28,2*	9,3*
Finnland	einheimisch	12,3	24,1	38,3	25,3
	immigriert	39,4*	26,2*	26,4*	8,0*
Ungarn	einheimisch	32,9	34,3	24,9	8,0
	immigriert	60,6*	0,0*	13,3*	26,2*
Norwegen	einheimisch	7,6	21,1	41,9	29,4
	immigriert	27,1	21,1	26,7	25,1
Portugal	einheimisch	49,4	30,7	16,7	3,2
	immigriert	55,3*	40,8*	3,9*	0,0*
Slowenien	einheimisch	39,0	32,7	22,8	5,6
	immigriert	64,0	21,5	13,4	1,1*

* nicht zuverlässiges Ergebnis

** die Niveaus 4 und 5 wurden zu einem einzigen Niveau zusammengezogen

Die Tabelle zeigt die Verhältnisse in der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern. Diese Klassifizierung wird von Girod auf radikale Weise interpretiert: Nach seiner Auffassung sind lediglich die Probanden der Kategorien IV und V ausreichend gebildet. Jene der Kategorien I und II zeigen ein ausgeprägtes Bildungsdefizit (immer bezogen auf die Lernziele der Grundbildung), während eine grosse Gruppe von Jugendlichen und Erwachsenen in der Kategorie III (mittelmässiges Niveau) dazwischen angesiedelt ist. Diese Ergebnisse stimmen somit nach Girod keineswegs mit der Vorstellung einer gut ausgebildeten Mehrheit auf der einen und einer unzureichend gebildeten Minorität auf der anderen Seite überein.

Die Forschenden der OECD sehen das etwas differenzierter. Für sie gilt:

- Niveau 1 weist auf Personen mit sehr schwachen Kompetenzen hin, die unter Umständen nicht in der Lage sind, die Dosierung eines Medikamentes für ihr Kind aus der Packungsbeilage zu entnehmen.
- Niveau 2: Antwortende auf diesem Niveau kommen nur mit einfachen Materialien zurecht, die klar gestaltet sind und nicht zu komplexe Aufgaben enthalten. Es bezeichnet ein schwaches Kompetenzniveau, aber weniger offensichtlich als bei Niveau 1. Es identifiziert Menschen, die zwar lesen können, aber im Test schlecht abschneiden. Sie mögen Strategien entwickelt haben, die es ihnen erlauben, mit alltäglichen Leseanforderungen zurecht zu kommen.

men, aber ihre schwachen Kompetenzen machen es ihnen schwer, neue Anforderungen zu bewältigen, wie z. B. neue berufliche Fähigkeiten zu erwerben.

- Niveau 3 wird als genügend betrachtet, um mit den alltäglichen Anforderungen in einer komplexen, weit entwickelten Gesellschaft umzugehen. Es bezeichnet grob die Fähigkeiten, die für den erfolgreichen Abschluss der Pflichtschule und den Eintritt in weiterführende Bildungsgänge verlangt werden. Wie die höheren Niveaus verlangt es die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu integrieren und komplexere Aufgaben zu lösen.
- Niveau 4/5 beschreibt Fähigkeiten von Personen, die auf einem hohen Niveau Informationen verarbeiten können (OECD, 2000, S. XI; Übersetzung: SG).

Folgende Tabelle erlaubt einen Vergleich zwischen der höchsten absolvierten Bildungsstufe und dem Kompetenzniveau (Bevölkerung der Deutschschweiz und der Suisse romande):¹⁵

Prozentuale Verteilung der Ausbildungsgruppen auf die Kompetenzniveaus in der Skala Prosa						
Ausbildungsniveau	Kompetenzniveaus				Total (%)	Total (n)
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5		
Sekundarstufe I	30%	50%	19%	1%	15%	295
Sekundarstufe II	8%	39%	44%	9%	66%	1349
Tertiärstufe	3%	24%	53%	20%	19%	387
Total (%)	10%	38%	42%	10%	100%	
Total (n)	208	796	829	197		2031

wicklungsländern beobachten.

Gemäss OECD verfügen in der Schweiz 9,1% der einheimischen und 63% der immigrierten fremdsprachigen Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 65 Jahren nicht über genügende Grundfertigkeiten, um sich vollständig in unsere moderne Gesellschaft integrieren zu können (OECD, 2000, S. 160).

Der Trendbericht bezieht sich inhaltlich also auf die Problematik, dass – bei steigenden Anforderungen an die Basiskompetenzen – ein bestimmter Teil der Bevöl-

¹⁵ Aus Notter, Bonerad & Stoll, 1999, S. 93

Ein in diesem Zusammenhang interessantes Ergebnis der Studie über Lesekompetenzen in der Schweiz betrifft die Selbsteinschätzung der untersuchten Personen, die oft weit höher liegt als das «objektiv» festgestellte Kompetenzniveau. Als mögliche Gründe für diese Differenz nennen die Autoren die Tatsache, dass die untersuchten Personen sich bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten an Erfahrungen aus ihrem täglichen Leben orientieren und dass diese Erfahrung hinsichtlich erlebter Begrenzungen und Karrierechancen auf eine Grenze zwischen ungenügenden und befriedigenden Kompetenzen zwischen Niveau 1 und Niveau 2 verweist; dies weicht von der Expertensicht ab, welche diese Grenze zwischen den Niveaus 2 und 3 ansiedelt (Stoll & Notter, in: Notter, Bonerad & Stoll, 1999, S. 184). Im Schlussbericht der OECD wird diesbezüglich vermutet, dass entweder die untersuchten Personen Bewältigungsstrategien entwickelt haben oder dass «gewöhnliche» Jobs wenig Lesekompetenzen erfordern, wobei sich diese Situation allerdings mit dem Fortschreiten der Wissensgesellschaft ändern dürfte (OECD, 2000, S. XIV).

Die im Trendbericht verwendete Definition und die Eingrenzung des Untersuchungsfeldes

In diesem Trendbericht bezeichnen wir mit dem Begriff «Illettrismus» ein soziales Phänomen, das in Industrieländern vorkommt, in denen der Schulbesuch während rund 9 Jahren obligatorisch ist. Der Begriff des Illettrismus umschreibt die Tatsache, dass es Erwachsene gibt, die der Landes- oder Regionalsprache mächtig sind und zumindest der Dauer nach normal zur Schule gingen und trotzdem jene Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen ¹⁶) schlecht oder kaum beherrschen, die ihnen der obligatorische Unterricht hätte vermitteln sollen. Sie haben Schwächen in einem dieser Kompetenzbereiche, in zweien oder in allen dreien. ¹⁷

Der Begriff «Illettrismus» meint etwas anderes als der Begriff «Analphabetismus», welcher die Problematik jener Personen umschreibt, die nie zur Schule gingen und somit keine Gelegenheit hatten, in ihrer Muttersprache lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Dieses Phänomen lässt sich vorwiegend in den sogenannten Ent-

16 Im Gegensatz zu den in der Schweiz verwendeten Definitionen und jenen der UNESCO bezieht sich die Definition von Grundfertigkeiten in gewissen französischen und deutschen Untersuchungen nur auf das Lesen und Schreiben.

17 Nach Roger Girod, 1998, *L'illettrisme*, Paris, PUF, überarb. Aufl., S. 5–6

nung zu begründen.

Die Mehrheit der Befragten war der Ansicht, dass Illitertrismus ein Problem und wegen der individuellen und kollektiven Auswirkungen zu bekämpfen ist. Individuelle Auswirkungen zeigen sich gemäss ihren Angaben im

- psychologischen Bereich (Scham, Unsicherheit, Verheimlichungsversuche, niedriges Selbstwertgefühl),
- Privatbereich (Probleme bei der Alltagsbewältigung),
- Beruf (Schwierigkeiten, sich in den Arbeitsprozess (wieder) einzugliedern und/oder sich dem Wandel der Produktionsbedingungen anzupassen),
- Bereich Lebensqualität generell.

Kollektive Auswirkungen werden sichtbar in den Bereichen:

- Wirtschaft (verminderte Konkurrenzfähigkeit, sozioökonomische Kosten des Illitertrismus, Ausgrenzung),
- Beruf (angesichts steigender Anforderungsniveaus),
- Gesellschaft (hinsichtlich gesellschaftlicher Stabilität, der Teilnahme am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben, der Chancengleichheit, der Stabilität des demokratischen Systems) und
- Schule (Schulversagen, das das Bildungssystem in Frage stellt: mangelhafte Individualisierung, Notwendigkeit verstärkter Ausrichtung auf den Grundauftrag der Schule, der darin besteht, den Schülerinnen und Schülern auf nachhaltige Weise Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die ihnen einen befriedigenden Eintritt ins Berufsleben ermöglichen und eine geeignete Basis für die Vertiefung des Gelernten nach Ausbildungsabschluss darstellen).

Illitertrismus ist laut den Befragten sowohl im Erwachsenenalter in Form lebenslangen Lernens als auch während der obligatorischen Schulzeit zu bekämpfen. Einige lasten den Illitertrismus vollumfänglich der Schule an; andere weisen darauf hin, dass Kinder von Eltern mit mangelhaften Grundkompetenzen vermehrt Gefahr laufen, ebenfalls auf einer defizitären Stufe zu verharren.

Die meisten Befragten machen in ihrer Stellungnahme nur einzelne dieser Aspekte geltend. Lediglich zwei Personen stellen einen globalen und systemischen Zusammenhang her und weisen darauf hin, dass Illitertrismus, wenn er nicht bekämpft wird, das gesamte (wirtschaftliche und soziale) System in Frage stellen könnte und dass in den Ballungszentren mehr Personen davon betroffen sind als in der OECD-Studie angegeben. Illitertrismus wird unter anderem auch als Ausdruck einer generellen Sprach- und Kulturkrise unserer Gesellschaft betrachtet, da die Sprache und die kollektive Sinnggebung untrennbar verbunden seien. Gehe der tiefere Sinn der Sprache verloren, bedeute dies nicht nur den Zerfall der Sprache,

kerung trotz regulärem Schulbesuch über ein Niveau in diesen Basiskompetenzen verfügt, das nach Einschätzungen von Experten, wie sie im Zusammenhang der OECD-Untersuchungen vorgenommen wurden, als absolut ungenügend zu bezeichnen ist (Niveau 1 in den OECD-Untersuchungen). Nicht ausser acht gelassen werden soll dabei auch, dass ein weiterer Teil der Bevölkerung nur über Kompetenzen verfügt, mit denen neue Anforderungen (z. B. im Beruf) kaum zu bewältigen sind (Niveau 2 in den OECD-Untersuchungen).

Stellungnahme der Expertinnen und Experten

In einer ersten Frage (Frage 1.1 des Fragebogens) luden wir die Expertinnen und Experten ein, zu unserer Definition Stellung zu nehmen und, falls sie diese nicht akzeptierten, dies zu begründen und allenfalls eine eigene Definition vorzuschlagen.

Die Mehrheit der befragten Personen waren mit der vorgelegten Definition einverstanden, schlugen jedoch Ergänzungen, Nuancierungen oder Präzisierungen vor. Die Definition wurde von niemandem generell verworfen.

Die vorgeschlagenen Ergänzungen betrafen die (bekannten und angenommenen) Ursachen und die eigentliche Bedeutung des Illettrismus sowie eine Ausdehnung der Definition auf Personen, welche die Schule in ihrem Ursprungsland normal besucht haben. Die Nuancierungen unterstreichen, dass mit Illettrismus keinesfalls eine homogene Kategorie von Leistungsschwächen gemeint sein könne. Die Präzisierungen schliesslich bezogen sich auf den Begriff der Rechenschwäche: Ist damit eine Schwäche gemeint, die sich aus der Unkenntnis der Zahlen oder aus dem mangelnden Verständnis der Aufgabentexte ergibt? Gemäss der hier erwähnten OECD-Studie geht es um die Schwierigkeit, abstrakte Schriftzeichen zu benutzen. Des weiteren wurde der Begriff Illettrismus hinterfragt: Beschreibt er dasselbe Phänomen wie der Begriff des funktionalen Analphabetismus? Müsste man nicht auch die englischen Begriffe «literacy» und «illiteracy» erwähnen mit dem Hinweis, dass sie zunehmend im übertragenen Sinn verwendet werden und sich auf Fertigkeiten in bestimmten Bereichen beziehen (zum Beispiel Computer Literacy als Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit einem Computer)?

Beim zweiten Punkt (Frage 1.2a des Fragebogens) geht es um die Frage, ob die Expertinnen und Experten den Illettrismus, wie er im Fragebogen definiert ist, als ein Problem betrachten, das es zu bekämpfen gilt, oder als eine Realität unserer Gesellschaft, die zu akzeptieren ist. Die befragten Personen wurden gebeten, ihre Mei-

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der wirtschaftliche und soziale Wandel, häufig als Übergang ins «Informationszeitalter» oder als Eintritt in die «Wissensgesellschaft» bezeichnet, stellt steigende Anforderungen an die Menschen, auch im Bereich ihrer Fähigkeiten, mit schriftlichen Informationen in ihrem Alltag umzugehen («literacy»). Die international vergleichenden Studien der OECD zu Lesekompetenzen, die seit Mitte der neunziger Jahre durchgeführt werden, zeigen in allen einbezogenen Ländern Diskrepanzen zwischen den Anforderungen, die sich im Umgang mit schriftlichen Informationen stellen, und den diesbezüglichen Kompetenzen der Bevölkerung. Die neusten Untersuchungen der OECD zu den Lesekompetenzen von Erwachsenen (IALS) haben gezeigt, dass in der Schweiz 9% der einheimischen Bevölkerung über Lesekompetenzen auf einem sehr bescheidenen Niveau verfügen. Diese Menschen haben Mühe, die zentralen Informationen aus einem einfachen alltagsnahen Text zu entnehmen (z. B. vorgeschriebene Dosierung aus Packungsbeilage zu einem Medikament). Der Anteil an Menschen mit geringen Lesekompetenzen in der jeweils vorherrschenden Landessprache ist unter der immigrierten fremdsprachigen Bevölkerung noch erheblich höher (63%). Weitere 31% der einheimischen und 20% der immigrierten fremdsprachigen Bevölkerung verfügen über Lesekompetenzen, die im gewohnten Alltag zwar ausreichen mögen, für die Bewältigung neu sich stellender Anforderungen (etwa anlässlich eines Berufswechsels) jedoch zu gering sind. Damit laufen mehr als ein Drittel der einheimischen Bevölkerung und vier Fünftel der Migrantinnen und Migranten in unserem Land Gefahr, im Umgang mit schriftlichen Informationen mit der Entwicklung nicht Schritt halten zu können.

Mit Blick auf jene Menschen, die in den Tests der OECD-Untersuchungen das tiefste Niveau erreichten, sprechen wir von Illettrismus und meinen damit das Phänomen, dass Menschen trotz neun Jahren Schulbesuch die Grundfertigkeiten im Umgang mit schriftlichen Informationen bei weitem nicht beherrschen, die ihnen der obligatorische Unterricht hätte vermitteln sollen, weil sie für die Lebensbewältigung im «Informationszeitalter» bzw. in einer «Wissensgesellschaft» unabdingbar sind. Illettrismus wird damit als gesellschaftliches Problem gefasst, das nicht an einzelnen Personen festgemacht und zu deren Abstempelung und Ausgrenzung missbraucht werden kann. In diesem Verständnis der Problematik wird auch vermieden, eine scharfe Grenze zu errichten zwischen Menschen, die lesen können, und solchen, die diese Fähigkeit nicht beherrschen. Statt dessen werden die Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen als auf einem Kontinuum liegend gesehen.

sondern letztlich auch der Gemeinschaft.

Bei Personen erklärten, Akzeptanz und Bekämpfung schlossen einander nicht aus: Ein Defizit müsse man anerkennen, um es in einem nächsten Schritt wirksam bekämpfen zu können. Eine Person findet, Illettrismus gehöre in den Bereich der Eigenverantwortung. Eine Person bewegt sich zwischen diesen beiden Extremen mit dem Hinweis, die reale Funktion der Grundkompetenzen sei vom Nutzungskontext abhängig; je nach Arbeitsumfeld und Lebensalltag könnten begrenzte Les-, Schreib- und Rechenfertigkeiten ausreichend sein, sofern sie durch zusätzliche Bewältigungsstrategien ergänzt würden.

Beim zweiten Punkt (1.2b) des Fragebogens ging es um die Frage, ob die Expertinnen und Experten den Illettrismus, wie sie selbst ihn definierten, als ein Problem betrachten, das es zu bekämpfen gilt, oder als eine Realität unserer Gesellschaft, die zu akzeptieren ist. Sie wurden auch gebeten, ihre Ansicht zu begründen.

Eine Reihe von Personen waren der Meinung, Illettrismus sei aus mikrosozialen Gründen zu bekämpfen. Es bedürfe einer Hilfestellung für jene, die ihren Mangel an Grundbildung beheben wollten, sowie für jene, die nicht «aus eigenem Verschulden» (sic) (Eigenverantwortung im Sinne eines Verzichts auf regelmässiges Lesen, Schreiben und Rechnen bzw. auf die Pflege dieser Fähigkeiten) mangelhaft alphabetisiert seien. Andere führten makrosoziale Gründe an: Bekämpfung des Illettrismus sei notwendig im Rahmen des Kampfs gegen den schulischen Misserfolg, wobei darunter ein Misserfolg sowohl der Schule wie des Schülers verstanden wird, und bei den Erwachsenen als Massnahme gegen Ausgrenzungen aller Art. Denn der Illettrismus erschwere die berufliche und gesellschaftliche Eingliederung der Betroffenen. Illettrismus und das damit verbundene Absinken des kulturellen Niveaus im allgemeinen seien auch deshalb zu bekämpfen, weil sonst über kurz oder lang Werte wie Demokratie und Freiheit untergraben zu werden drohten.

Eine Person ist der Meinung, Illettrismus sei ein Problem, das es zu bekämpfen, aber auch zu akzeptieren gilt insofern, als das Individuum die Verantwortung für sein eigenes Tun trage.

Eine einzige Person schliesslich ist der Auffassung, das Problem Illettrismus sei zu akzeptieren in dem Sinne, dass die eigentliche Funktion der Grundkompetenzen vom Nutzungskontext der betreffenden Erwachsenen abhängig sei, der je nach Mikro-Situation stark variere (Lebensgewohnheiten, Arbeitstechniken und -organisation sowie zahlreiche andere Faktoren, die sich zum grossen Teil schlecht oder gar nicht beeinflussen liessen). Diese Person ist zudem der Ansicht, das Problem wäre gelöst, wenn es der Schule gelänge, die Grundfertigkeiten so zu verankern, dass sie unabhängig von den späteren Entwicklungsbedingungen der erwachsenen Person lebenslang auf einem zufriedenstellenden Niveau gewährleistet wären.

könnte dazu dienen, das Tabu rund um ungenügende Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen zu brechen. Damit würde der Weg frei zu einer realistischen Einschätzung der Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Kompetenzen und zu einer zielorientierten Planung und Stärkung geeigneter präventiver Strategien und wirksamer Massnahmen im Kampf gegen den Illetrismus. Eine breit angelegte nationale Kampagne müsste folgenden Kriterien genügen:

- Sie soll möglichst objektiv und ohne Schuldzuweisungen aufklären über die individuellen und gesellschaftlichen Risiken des Illetrismus.
- Sie muss geprägt sein von einem ressourcenorientierten Ansatz, der nicht das Defizit Einzelner in den Vordergrund stellt, sondern den Wandel betont, der u. a. auch neue Anforderungen (und Chancen) für alle mit sich bringt.
- Gefördert werden soll bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vor allem die Motivation, die Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichem zu verbessern.
- Die Kampagne soll verschiedene Informations- und Kommunikationskanäle einbeziehen, in allen Landesteilen wirksam werden und auch die fremdsprachige Bevölkerung ansprechen.
- In die Planung und Durchführung der Kampagne sind die interessierten und sich zum Thema engagierenden Kreise zentral einzubeziehen, d. h. die Kampagne ist im Rahmen eines Netzwerkes zu planen, wie es im vorliegenden Bericht (Kapitel 6) vorgeschlagen wird.
- Sie hätte ihre eigene Wirksamkeit zu evaluieren.

In Deutschland lancierte der Bundesverband Alphabetisierung e. V. in den Jahren 1998 und 1999 eine «Sozialkampagne gegen Analphabetismus in Deutschland» unter dem Motto «Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben!». Die Kampagne war auf Print- und elektronische Medien ausgerichtet und umfasste Plakate, Anzeigen, TV-Spots und Filme für das Kino-Vorprogramm. Der Verband unterhält auch das bundesweit erreichbare «Alpha-Telephon», über das kostenlose Beratung und Informationen über ortsnahe Alphabetisierungskurse zugänglich sind. Die Web-Site informiert über Tagungen und Publikationen zum Thema (www.alphabetisierung.de).

Mit Beginn im Herbst 2001 startet das britische Department for Education and Skills zum wiederholten Male eine nationale Kampagne. Ihr Ziel ist es, Nicht-Lernende zu Lernenden zu machen, innert 3 Jahren zwei Millionen Menschen zum Besuch von Kursen im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen und Englisch für Fremdsprachige zu motivieren und damit die Teilnahmequote um 50% zu erhöhen. In der ersten Phase werden Fernsehspots ausgestrahlt, die Probleme von Menschen mit schwachen Grundkompetenzen zeigen. Die Spots fordern Zuschauer(innen) auf, sich an eine Telefonnummer zu wenden und dort ein Pa-

ket zu bestellen, das eine Video-Kassette mit mehreren Fallstudien und Erfolgsgeschichten von erwachsenen Lernenden enthält. Die Schlagzeile der Kampagne lautet «Don't get by. Get on». In einer zweiten Phase der Kampagne werden dann konkrete Lernangebote im Vordergrund stehen, was eine enge Vernetzung von nationalen und lokalen Aktivitäten voraussetzt, wobei die lokalen Anbieter das Werbematerial der nationalen Kampagne übernehmen und nutzen können. Die Kampagne wird laufend auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert (vgl. www.dfes.gov.uk/readwriteplus).

Die Diskrepanz zwischen schriftsprachlichen Anforderungen und Kompetenzen stellt nicht nur für die betroffenen Individuen, sondern auch für die Gesellschaft ein potenzielles Risiko dar. Während auf der individuellen Ebene Arbeitsplatzprobleme, ein Ausschluss von den Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Partizipation und die soziale Isolation drohen, stehen auf gesellschaftlicher Ebene die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft, der soziale Zusammenhalt und die Demokratie auf dem Spiel. Diese Risiken werden in der Schweiz bisher wenig thematisiert. Zwar werden die schriftsprachlichen Kompetenzen hoch bewertet, und ihre Vermittlung und Förderung gelten als zentrale Aufgaben des Bildungswesens. Im hoch selektiven schweizerischen Bildungswesen ist die Beherrschung der Schriftsprache gar einer der wesentlichen Faktoren der Selektion. Beides – der hohe Stellenwert von Lese- und Schreibkompetenzen wie auch ihre Rolle im schulischen Selektionsprozess – hat jedoch zur Folge, dass ein Mangel in diesem Bereich mit individuellen Schuld- und Schamgefühlen und einem kollektiven Tabu belegt ist. Dies mag erklären, weshalb die mit dem Illettrismus verbundenen Risiken individuell und kollektiv verdrängt werden.

Die Mehrheit der im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Expertinnen und Experten aber nehmen auf diese Risiken Bezug, wenn sie den Illettrismus als gesellschaftliches Problem bezeichnen, das es zu bekämpfen gelte. Um den politischen Willen zur Prävention von Illettrismus und zum Kampf gegen dieses Problem zu wecken bzw. zu stärken, braucht es eine verstärkte öffentliche Diskussion.

Schlussfolgerungen

Die in verschiedenen international vergleichenden Studien vorliegenden Forschungsergebnisse wie die Ergebnisse unserer Befragung von Expertinnen und Experten zeigen, dass auch in der Schweiz von einer Diskrepanz zwischen Anforderungen und Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen auszugehen ist und dass der Anteil von Personen mit aktuellen oder potenziellen Problemen in diesem Bereich in der einheimischen Bevölkerung beträchtlich und unter den fremdsprachigen Migrantinnen und Migranten sogar sehr hoch ist. Gleichzeitig unterliegt diese Problematik einer Tabuisierung. Eine breit angelegte Kampagne

menhang machte ¹⁸, bildeten den Ausgangspunkt für Massnahmen und Kampagnen zur Bekämpfung des Illettrismus. Es wurden Bildungsmassnahmen eingeleitet, aus denen die Bewegung «Aide à toute détresse – Quart Monde» (ATD Vierte Welt) entstand, die heute in zahlreichen Ländern tätig ist. Bei Kindern der Vierten Welt wird die Schulzeit oft durch häufige Abwesenheit wegen Krankheit oder aus anderen Gründen beeinträchtigt. Einige dieser Kinder fühlen sich in ihrer Klasse nicht wohl, werden von den anderen verspottet und ausgegrenzt und können sich nicht konzentrieren. Auch sind nicht wenige der Meinung, es lohne sich nicht, sich in der Schule anzustrengen. Die Lehrpersonen haben grosse Mühe, ein völliges Scheitern dieser Kinder schon in den ersten Schuljahren zu vermeiden (Girod, 1998, S. 51f.).

Zur Zahl der Menschen, die in grosser Armut leben, liegen nur Schätzungen vor, da viele von ihnen von Umfragen nicht erfasst werden, im Verborgenen oder in Notunterkünften leben oder keinen festen Wohnsitz haben. Für Frankreich wird meist eine Grössenordnung von 2 bis 2,5 Millionen Menschen angegeben, was 4–5% der Gesamtbevölkerung entspricht. Daneben gibt es weitere Bevölkerungsgruppen, deren Mitglieder teilweise in grosser Armut leben oder nur wenig davon entfernt sind:

- In Frankreich gilt dies für die Immigranten ohne Schulbildung, zu denen 1,5% der erwachsenen Bevölkerung gehören und von denen 90% nicht Französisch sprechen oder es weder lesen noch schreiben können.
- In den USA betrifft dies die Erwachsenen, die nicht über die ersten Grundschuljahre hinausgekommen sind oder überhaupt nie eine Schule besucht haben. Ein Zehntel der erwachsenen Bevölkerung in den USA verfügt über ein tiefes oder bescheidenes Einkommen, und ein Drittel der Personen, die von Illettrismus betroffen sind, gehört zu dieser Bevölkerungsgruppe (Girod, 1998, S. 54).

Betrachtet man die Armut im weiteren Sinn (Teil der Bevölkerung, dessen Einkommen unter dem für den Lebensunterhalt erforderlichen Kaufkraftminimum liegt), lebten 1992 in den USA 14,5% der Bevölkerung unter der Armutsgrenze.¹⁹ Beinahe die Hälfte der auf diese Weise definierten Armen waren Personen mit begrenzten Lese- und Schreibfähigkeiten («semi-illettrés»)²⁰. Aus dieser Kategorie von Armen stammten 43% der Erwachsenen mit begrenzten Lese- und Schreibfähigkeiten.

18 Mit der Unterstützung von Freiwilligen machte er mit den Eltern Pakete für deren Kinder zurecht, die der Sozialdienst in Internaten oder Pflegefamilien untergebracht hatte. Als jemand vorschlug, auf die Karte, die den Paketen beigelegt wurde, einige Worte zu schreiben, erklärten die meisten Eltern, sie seien dazu nicht in der Lage (Girod, S. 51).

3. URSACHEN UND FOLGEN DES ILLETRISMUS

Einleitung

Zu den Ursachen und den Folgen des Illettrismus liegen erst wenige Erkenntnisse vor. In den Forschungsarbeiten zur Entstehung des Illettrismus werden nur je einzelne Aspekte untersucht, während eine ganzheitliche Betrachtung fehlt. Dies kommt auch im vorliegenden Kapitel zum Ausdruck. Künftig muss sich die Forschung vermehrt auf die Analyse der erklärenden Faktoren konzentrieren (um unter anderem abzuklären, ob es sich um Ursachen oder Folgen handelt) und die Wechselwirkungen untersuchen, die zwischen diesen Faktoren bestehen (vgl. unten).

Die Ursachen des Illettrismus

Die sozialen Verhältnisse

Nach Roger Girod bestehen zwar enge Beziehungen zwischen Armut und Illettrismus, doch sind von den unter Armut Leidenden nur ein Teil auch von Illettrismus betroffen, und die von Illettrismus betroffenen Personen sind nur zum Teil arm. Der Illettrismus erstreckt sich über die benachteiligten Bevölkerungsgruppen hinaus bis in die Mittelschicht und tritt auch in der Oberschicht auf. Der Zusammenhang zwischen der Beherrschung der Grundfertigkeiten und den sozialen Verhältnissen ist viel weniger eng, als angenommen werden könnte (Girod, 1998, S. 50). Das Problembewusstsein hinsichtlich des Illettrismus entwickelte sich je nach Land unterschiedlich. In den USA beispielsweise konstatierten Psychologen, die während des Ersten Weltkrieges an der Aushebung von Soldaten beteiligt waren, dass beinahe ein Drittel der Einberufenen kaum oder gar nicht lesen und schreiben konnten. In Frankreich erhielt der Priester Joseph Wresinski 1959 den Auftrag, notleidende Familien zu unterstützen. Die Erfahrungen, die er in diesem Zusam-

19 In den USA bestehen zwei offizielle Armutsgrenzen. Die bekanntere, um die es hier geht, wird von den Experten der Verwaltung tief angesetzt.

20 Dies entspricht hinsichtlich der Beherrschung der Grundfertigkeiten dem in Kapitel 2 definierten Niveau 1.

Was umgekehrt den Einfluss des Leistungsstandes auf die sozialen Verhältnisse anbelangt, liegt der Abhängigkeitsgrad, in dem dieser Einfluss zum Ausdruck kommt, praktisch in der gleichen Grössenordnung wie jener im vorhergehenden Abschnitt. Dabei geht es nicht nur um den Einfluss der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen auf die erreichte soziale Situation, sondern zugleich um den Einfluss aller Faktoren, die mit diesen Fähigkeiten zusammenhängen und das soziale Schicksal der Befragten positiv oder negativ beeinflusst haben (Girod, 1998, S. 61).

Zudem wurden zu anderen Aspekten der sozialen Verhältnisse tiefere Abhängigkeitsquoten festgestellt als im obigen Beispiel.²³ Die soziale Herkunft kommt sowohl in den USA als auch in der Schweiz in Abhängigkeitsquoten von etwa 5 bis 15% zum Ausdruck. Diese Prozentsätze widerspiegeln den Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Resultate der Schülerinnen und Schüler.

Die Auswirkungen der Zusammenhänge zwischen der sozioprofessionellen Zugehörigkeit von Erwachsenen und ihren Leistungen in Tests zu Grundkenntnissen kommen in beiden Ländern in Abhängigkeitsquoten von rund 20% zum Ausdruck.²⁴ Was die Verteilung der Befragten nach sozioprofessionellen Kategorien innerhalb der einzelnen Leistungsgruppen in Tests zu Grundkenntnissen anbelangt, so erhärtet diese die obigen Aussagen: Obwohl die ungelerten und wenig qualifizierten Arbeiter in den Gruppen mit sehr geringem und geringem Erfolg häufiger vertreten sind als in den anderen, bilden sie darin nicht die Mehrheit. Diese Feststellungen stimmen mit den Ergebnissen einer internationalen Untersuchung²⁵ überein: Bei den Testpersonen der tieferen Kompetenzniveaus handelt es sich ebenfalls bei weitem nicht nur um unqualifizierte oder wenig qualifizierte Arbeiter. Aus der gleichen Studie geht zudem hervor, dass das Risiko von Arbeitslosigkeit tendenziell höher ist, je weniger gut die Grundfertigkeiten beherrscht werden. Allerdings sind nicht die meisten ungenügend Ausgebildeten arbeitslos, und bessere Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten reichen allein nicht aus, um jemanden vor Arbeitslosigkeit zu bewahren.

21 Aus der Bevölkerung des Kantons Genf ab dem Alter von 20 Jahren zufällig ausgewählte Stichprobe (N = 1401), die für das ganze Land (Deutschschweiz, französisch- und italienischsprachige Schweiz) repräsentativ ist. Zitiert nach Girod, 1998, S. 60.

22 Diese Vergleiche zeigen zwar Tatsachen auf, beziehen sich jedoch nur auf beschränkte Teilgruppen der Gesamtbevölkerung. Dies gilt beispielsweise für die sehr kleine Teilgruppe der Erwachsenen, die bezüglich der sozialen Verhältnisse offensichtlich «bevorzugt» sind und trotzdem zweifellos nur über begrenzte Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen (0,9% aller Befragten), im Vergleich zur Teilgruppe der Erwachsenen, die «benachteiligt» sind und gleichzeitig zweifellos nur über begrenzte Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen (6,6% des Totals). Zudem berücksichtigen diese Vergleiche die sehr grosse Mehrheit der Fälle nicht und zeigen die Unterschiede innerhalb der Kategorien überhaupt nicht auf.

ten. Somit gehört in den Vereinigten Staaten die Mehrheit der Personen mit begrenzten Lese- und Schreibfähigkeiten nicht der Gruppe der Armen an.

Auch in der Schweiz sind, gemäss einer Genfer Studie, die meisten Personen mit begrenzten Lese- und Schreibfähigkeiten nicht der Kategorie der Armen zuzurechnen. Die detaillierte Auswertung einer repräsentativen Umfrage unter der Bevölkerung des Kantons Genf ²¹, bei der die Probanden nach der Erfolgsquote in Aufgaben zu Grundkenntnissen und nach ihren sozialen Verhältnissen klassifiziert wurden, zeigt, dass die Leistungsunterschiede innerhalb einer sozialen Kategorie im Durchschnitt erheblich grösser sind als die Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Kategorien. Die Unterschiede innerhalb der Kategorien entstehen unabhängig vom Typus der sozialen Verhältnisse. Die Unterschiede zwischen den Kategorien hingegen hängen vom Typus der sozialen Verhältnisse ab, genauer gesagt von verschiedenen individuellen Eigenschaften sowie vom affektiven, wirtschaftlichen, sozialen, schulischen usw. Umfeld, in dem die Befragten gelebt haben. Je nach dem oben definierten Typus der sozialen Verhältnisse bestehen mehr oder weniger systematische Unterschiede.

Der Abhängigkeitsgrad der Erfolgsquote vom Typus der sozialen Verhältnisse liegt bei 22%. Er gibt den Einfluss an, den die Unterschiede zwischen den Kategorien der sozialen Verhältnisse auf die Variation in den Leistungen haben. Demzufolge beträgt der Einfluss der Faktoren, bei denen kein systematischer Zusammenhang zum Typus der sozialen Verhältnisse besteht, 78% und ist somit drei- bis viermal grösser (Girod, 1998, S. 60). Trotzdem bestehen vom Standpunkt der Chancengleichheit aus sehr grosse Diskrepanzen: Von den «Bevorzugten» haben 58% sehr gute Resultate erzielt, während der entsprechende Anteil bei den «Benachteiligten» nur 3,2% beträgt und somit 18-mal kleiner ist. Demgegenüber liegt der Anteil der «Bevorzugten» mit sehr tiefen Leistungen bei 4,4%, jener der «Benachteiligten» bei 58,9%. Bei Benachteiligten scheint somit das Risiko von Illettrismus dreizehnmal höher zu sein als bei den zuerst Genannten. ²²

23 Dies bedeutet, dass die Zusammenhänge zwischen diesen Variablen und dem Grad des Erfolgs in Tests zur Grundbildung weniger eng sind als im vorangegangenen Beispiel und somit der Anteil der Unterschiede innerhalb der einzelnen Kategorien grösser ist.

24 Die oben angeführten Anteile lassen sich nicht addieren, da sie sich teilweise mehrfach überschneiden. Was beispielsweise dem formellen Bildungsstand des Vaters zugeschrieben wird, ist teilweise auch seiner beruflichen Stellung zuzuschreiben, da diese beiden Variablen korrelieren und ihrerseits mit dem formellen Bildungsstand der Befragten selbst usw. zusammenhängen.

25 *Littératie, économie et société*, 1994, OECD. Diese Untersuchung bezog sich auf sieben Länder und deren Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren.

Welt der Schriftsprache. Das Individuum wird in diesem Fall zu einer Kommunikation gezwungen, die auf heimlichem Einverständnis und Nähe beruht. Damit werden der Personenkreis, mit dem Betroffene ins Gespräch kommen, und der Bereich der Themen, zu denen sie sich äussern können, beschränkt (Bentolila, 1996, S. 94). Für die Betroffenen verengt sich dadurch die Sicht der Welt; ihre Einflussmöglichkeiten werden beschnitten. Den meisten jungen Menschen mit Lese- und Schreibschwächen fehlt nicht das Verständnis für den Sinn des Lesens. Vielmehr fehlen ihnen die Mittel, die Anhaltspunkte zu erfassen, aus denen der Sinn eines Textes hervorgeht. Sie sind davon überzeugt, dass der Akt der mündlichen Kommunikation nur dazu dient, eine von vornherein bekannte Erfahrung wachzurufen. Auch beim Lesen führt die Unfähigkeit zur Dekontextualisierung zum Scheitern der Kommunikation und zu einer Situation sprachlicher Unsicherheit. Bentolila sieht die Ursachen dafür in einer unzureichenden Vermittlung in der Familie, die von den Bildungs- und Kulturinstitutionen nicht kompensiert werden kann. Den betroffenen Kindern wurde in der Regel von den Eltern und Verwandten zu wenig Gehör geschenkt. Der Spracherwerb erfolgte in relativer Einsamkeit (kaum aufmerksames Zuhören und wohlwollende Aufmerksamkeit, die für Kinder sehr wichtig sind, hastiges Sprechen, fehlende Gelassenheit usw.). Die Fragen der Kinder blieben während des gesamten Prozesses des Spracherwerbs häufig unbeantwortet. Ohne wirkliche Sprachbeherrschung ist jedoch der Zugang zur Welt der Schriftsprache verbaut, und somit bestehen keine echten Chancen auf eine soziale Integration. Illettrismus ist also nur ein Anzeichen für eine allgemeine Sprachbehinderung (Bentolila, 1996, S. 46f.).

Die Lesepraxis

Ausgehend von amerikanischen Untersuchungen zum Leseverhalten, stellt Girod fest, dass viele Menschen nur selten lesen, schreiben und rechnen.²⁶ Studien zum Stellenwert des Lesens bei der Ausübung der Arbeit bei bestimmten typischen Kategorien von Arbeitern und subalternen Angestellten bestätigen diese Feststellungen. Eine Wirtschaft, die konkurrenzfähig sein will, ist auf gut qualifizierte und kompetente Arbeitskräfte angewiesen, und viele Ökonomen gehen davon aus, dass der entsprechende Bedarf künftig noch zunehmen wird. Allerdings handelt es sich bei diesen Prognosen um den Qualifikationsgrad, den die Erwerbsbevölkerung als ganze aufweisen sollte, nicht um jenen der einzelnen Mitglieder. Es hängt von der Organisation der Unternehmen – d. h. vom Ausmass der Arbeitsteilung – ab, welche Fähigkeiten die Arbeitnehmer einsetzen können. So zeigen die dreissiger Jahre des letzten Jahrhunderts, dass eine Hochkonjunktur die Schwierigkeiten beseitigen kann, die sich aus dem Illettrismus und den weniger ausgeprägten Formen einer unzureichenden Grundbildung ergeben können. Zudem setzen die technischen Neuerungen zwar bei einer beschränkten Zahl von Spezialisten hoch-

Ausgehend von oben dargelegten Feststellungen skizziert Girod zwei Arten von Illettrismus:

1. Illettrismus, der mit ungünstigen sozialen Verhältnissen oder mit Armut zusammenhängt. In Einteilungen nach dem sozioökonomischen Status oder der Armut entsprechen diese Kategorien je nach den angewandten Kriterien den untersten zehn oder zwanzig Prozent;
2. die übrigen Fälle von Illettrismus, die in der grossen Mehrheit der Bevölkerung auftreten. Diese Kategorien umfassen den gesamten Teil der Bevölkerung, der zwar in bescheidenen wirtschaftlichen Verhältnissen lebt, jedoch nicht besonders benachteiligt ist, sowie die Mittel- und die Oberschicht. Diese Unterscheidung gilt sowohl für die soziale Herkunft als auch für die persönlichen sozialen Verhältnisse der Erwachsenen. Wer in der Mittel- oder Oberschicht geboren wird und aufwächst, ist somit nicht gegen Illettrismus gefeit, ebenso wie eine Person mit begrenzten Lese- und Schreibfähigkeiten keineswegs automatisch nicht diesen Schichten zuzurechnen ist (Girod, 1998, S. 67).

Die Analysen, die Alain Bentolila in Frankreich bei 60'000 jungen Erwachsenen durchgeführt hat, bestätigen die Feststellungen von Girod, nuancieren sie jedoch auch: Illettrismus ist weder direkt Folge noch Ursache, steht aber in einem engen Zusammenhang mit der Gesamtheit wirtschaftlicher und sozialer Schwierigkeiten sowie physischer und psychischer Defizite. Oft geht er mit ihnen einher, verschärft sie und trägt zu ihrem Weiterbestehen bei. Nach Ansicht des Forschers entsteht Illettrismus vor allem aus einem tiefgreifenden Missverständnis hinsichtlich Funktion und Verwendungszwecken von Sprache, d. h. aus einem Kommunikationsproblem. Dieser Aspekt wird im folgenden Abschnitt genauer dargelegt (Bentolila, 1996, S. 94).

Die Kommunikation

Manche Menschen sind nicht in der Lage wahrzunehmen, dass sich ihr Gegenüber in einer von der eigenen sich unterscheidenden und abgegrenzten Gedankenwelt bewegt, und haben grosse Schwierigkeiten, diese andere Welt mit sprachlichen Mitteln friedlich zu «erobern». Dies führt zu einem Prozess der sprachlichen Abschottung. Wenn das Sprachvermögen geschwächt ist, entsteht ein Bruch mit der

26 Insbesondere Amiel T. Sharon (1973/74). What Do Adults Read? (Reading Research Quarterly, Jg. IX) (zitiert nach Girod, 1998, S. 91).

- Schülerinnen und Schüler lernen auf Ausweichstrategien zurückgreifen, und so fehlt es ihnen an Lernmotivation, nicht zuletzt weil die Grundfertigkeiten – wie oben erwähnt – an Ansehen eingebüsst haben. Ihren passiven Widerstand zu durchbrechen, gelingt der Schule kaum.

Die Betroffenen sind sich deshalb der Enge dieser Grenzen nur selten bewusst. Die heutige Gesellschaft ist weit davon entfernt, von allen ihren Mitgliedern eine intensive Anwendung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten auf hohem Niveau zu verlangen; ein entsprechender Druck herrscht nur in bestimmten Berufen. Während schon das Lesen ausserhalb des Arbeitsplatzes nicht allgemein verbreitet ist, stellt Schreiben nur selten eine Freizeitbeschäftigung dar. Dies gilt noch verstärkt für die Ausführung selbst einfacher Rechnungen. Zahlreiche Erwachsene sind somit nicht gezwungen, ihre Grundfertigkeiten zu pflegen, selbst wenn sie diese während der Schulzeit noch beherrschten, oder sie allenfalls zu verbessern. Um gewissen Anforderungen auszuweichen, greifen sie im Bedarfsfall auf Mitmenschen zurück, ohne dass ihre tatsächlichen Schwierigkeiten wahrgenommen werden. Nach Girod scheint die Notwendigkeit, am Ende jedes Schuljahrs die Lernziele in den Grundlagenfächern erfüllt zu haben, um in die nächste Klasse versetzt zu werden, eher theoretisch denn praktisch zu bestehen. Dies könnte auch das Paradox erklären, dass es selbst unter Personen mit hohen Bildungsabschlüssen solche mit unzureichenden Grundfertigkeiten gibt. Schliesslich eignen sich die Menschen nur das wirklich an, wofür sie ein ausreichendes Bedürfnis haben, und vom Gelernten bleibt nur das hängen, was auch in genügendem Mass zur Anwendung kommt (Girod, 1998, S. 116f.). Das Interesse (in der psychologischen Bedeutung von Motivation) ist die unerlässliche Triebfeder des Lernens.

Nach Ansicht anderer Autoren und Forscher besteht ein direkterer Zusammenhang zwischen den Leseaktivitäten von Kindern und Erwachsenen und ihren diesbezüglichen Kompetenzen.

Gute Lesekompetenzen der Kinder im 3. Schuljahr korrelieren mit häufigem Lesen in der Freizeit, wie die Ergebnisse aus den Fragen zu den Leseaktivitäten im Rahmen der oben erwähnten internationalen Studien ergaben (Notter et al., 1996, S. 119ff.). Nicht nur die «technische» Fähigkeit des Lesens, sondern auch die Motivation zum Lesen sollte im Leseunterricht der Schule vermittelt werden. Und tatsächlich: 88% der Drittklässler(innen) in der Schweiz lesen zumindest einmal wöchentlich in der Freizeit; jedes zweite Kind liest praktisch jeden Tag. Beliebt sind vor allem Bücher und Comics. Diese Freizeitbeschäftigung wird auch von den

27 nach einer OECD-Studie und einer in Genf durchgeführten Studie

28 OECD, *Littérature, économie et société*, 1995

komplexe Kompetenzen voraus, ermöglichen jedoch gleichzeitig der grossen Mehrheit eine vereinfachte Bedienung, die nur noch geringe oder gar keine Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen erfordern (Taschenrechner, Strichcodes, Automatisierung zahlreicher Vorgänge usw.).

An vielen Arbeitsplätzen müssen daher nur noch einfache Mitteilungen entziffert werden. Gegenwärtig besteht gar die Tendenz, dass immer mehr kleine, unsichere Beschäftigungen entstehen, die wahrscheinlich grösstenteils in diese Kategorie fallen. Girod hält die Einschätzung für utopisch, dass an den meisten Arbeitsplätzen die Komplexität der Tätigkeiten zunehmen und das Niveau der dafür notwendigen Kenntnisse steigen wird (Girod, 1998, S. 93ff.).

Der Autor weist auf ein weiteres auffallendes Element hin: auf den unklaren Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Anwendung der Grundfertigkeiten und dem diesbezüglichen Kompetenzniveau. Nicht alle Jugendlichen und Erwachsenen, die in Tests zu den Grundfertigkeiten gute Resultate erzielten, lesen, schreiben oder rechnen häufig. Umgekehrt gehören nicht alle, die in derartigen Tests sehr schlecht abschnitten, zu den Personen, die die Grundfertigkeiten nicht einsetzen (ebd., S. 97). Die Korrelation zwischen der Anwendungshäufigkeit und dem Erfolg in Tests zu den Grundfertigkeiten liegt bei nur 8%. Diese Unterschiede sind somit hauptsächlich auf Faktoren zurückzuführen, die in keinem systematischen Zusammenhang zur Anwendung der Grundfertigkeiten stehen (ebd., S. 101).²⁷ Überdies zeigt eine 1994 durchgeführte internationale Studie ²⁸, dass nur sehr wenige Personen mit Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten das Gefühl haben, diese Fertigkeiten nicht sehr gut oder ziemlich gut zu beherrschen. Ebenfalls nur sehr wenige geben ausserdem an, diese Defizite würden sie bei der Arbeit behindern.

Girod schliesst daraus, dass von Illettrismus betroffene Personen zwar lesen, schreiben und rechnen können, allerdings nur innerhalb gewisser Grenzen. Ihre geringen Grundfertigkeiten behindern sie kaum, solange sie innerhalb dieser Grenzen bleiben. Hingegen hindern die ungenügenden Kompetenzen sie daran, die Grenzen zu überwinden oder nur schon daran zu denken, sie zu überwinden.

Der Autor führt die folgenden möglichen Erklärungen für den Illettrismus an:

- Der symbolische Wert der Grundfertigkeiten ist gesunken, da die Grundbildung an Ansehen eingebüsst hat, weil heute höhere Abschlüsse angestrebt werden.
- Die Grundfertigkeiten sind für einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung von beschränktem praktischem Nutzen. In ihrer beruflichen Tätigkeit und im Alltag kommen diese Menschen nur selten oder gar nie in eine Lage, in der sie die Grundfertigkeiten in mehr als nur rudimentärer Form einsetzen müssen.

Andererseits werde heute von jeder Person ein pragmatischer Schriftgebrauch verlangt (im Umgang mit Behörden, im Beruf), was sich früher eher auf bestimmte Gruppen der Bevölkerung beschränkte. Die Autorin betrachtet die Diskrepanz zwischen einer geringen inneren Notwendigkeit für Schriftkultur und einem starken äusseren Druck zur Beherrschung der Kulturtechnik als eine der gesellschaftlichen Ursachen für den Illittrismus.

Damit ist schon angetönt, dass Lesen und Schreiben (und auch Rechnen) nicht einfach auf eine Technik reduziert werden können, sondern als kulturelle Praxis gesehen werden müssen (Louvet-Schmauss & Prêteur, 1995, S. 148). Nur wenn der Sinn des Umgangs mit Schrift im alltäglichen Leben erfasst werden kann, sind die motivationalen Voraussetzungen für das Erlernen der Technik geschaffen. Kindern, denen diese Erfahrungen im Alltag fehlen, tritt die Schrift in der Schule als abstraktes Phänomen entgegen, dessen Nutzen sie nicht erkennen können (ebd.). Dehn zeigt anhand verschiedener Untersuchungen, dass jugendliche und erwachsene Personen mit Lese- und Schreibschwächen bereits in der Anfangsphase des Schulunterrichts keinen Zugang zur Schrift fanden und kein Bewusstsein von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Lesen und Schreiben entwickeln konnten (Dehn, 1995, S. 16).

Lese- und Schreibkompetenz aufzubauen gehört zwar zu den zentralen Aufgaben der Schule, doch werden die Fundamente für diesen Aufbau lange vor dem ersten Schultag gelegt. Kinder lernen ihre Muttersprache sprechen und verstehen, lange bevor sie im eigentlichen Sinne lesen und schreiben lernen, doch wäre eine Zuordnung des mündlichen Spracherwerbs zur Familie und des Schriftspracherwerbs zur Schule eine unzulässige Verkürzung (Hurrelmann et al., 1993, S. 15). Vielmehr ist die Familie auch für die Entwicklung der Literalität die zentrale Sozialisationsinstanz, und diese Entwicklung beginnt sehr früh. So lernen Kinder, die gemeinsam mit Erwachsenen Bilderbücher betrachten, für den Sprachaufbau zentrale Interaktionsmuster kennen (Bruner, 1987). In der Vorlesesituation lernen Kinder mit Hilfe von Erwachsenen den Umgang mit situationsabstrakter, dekontextualisierter Sprache. Leseentwicklung und Sprachentwicklung sind eng miteinander verknüpft; der Zugang zur Schriftlichkeit führt über eine ausdifferenzierte Mündlichkeit, die sich vom unmittelbar handlungsgebundenen Sprechen löst. Hurrelmann et al. zeigen in ihrer Studie zur Lesesozialisation in der Familie auf, dass verschiedene Formen mündlicher Kommunikation, die sich im Familienkontext abspielen, Kindern den Erwerb der Schriftsprache erleichtern können, wobei der selbstverständliche Einbezug des Kindes in Gespräche der Erwachsenen nur eine Möglichkeit ist. Kinderreime, Gedichte, Lieder, Rollenspiele und Sprachspiele unterstützen die sprachliche Kreativität von Kindern und fördern gleichzeitig das Sprachbewusstsein (Hurrelmann et al., 1993, S. 65).

elektronischen Medien nicht verdrängt. Lesen gehört für gut die Hälfte der Kinder im 3. Schuljahr zum festen Bestandteil ihrer Freizeitaktivitäten. Andererseits fanden die Forschenden 5% Kinder, die in ihrer Freizeit gar nicht lesen, und 7% Kinder, die nur gelegentlich einen Lesetext zur Hand nehmen. Bei 80% der völlig leseabstinenten Kinder liegen die Leistungen unter dem Durchschnitt (ebd.). Ist hier, wo die Lesemotivation durch die Schule offenbar versagt hat, der Eingang in einen Teufelskreis zu vermuten? Selbstverständlich ist es nicht nur an der Schule, die Freude am Lesen zu wecken und zu fördern. Kinder aus Familien, in denen dem Lesen hohe Wertschätzung zukommt (und das sind wiederum eher Elternhäuser aus der mittleren und oberen sozialen Schicht), lesen häufiger in der Freizeit als andere Kinder. Hier kommt der Schule eine kompensatorische Aufgabe zu, die gleichzeitig eine grosse Herausforderung darstellt.

In den OECD-Untersuchungen zu den Lesekompetenzen von Erwachsenen (IALS) wurden enge Zusammenhänge zwischen den Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen und entsprechenden Aktivitäten im beruflichen Alltag wie auch in der Freizeit aufgezeigt. Die in der Schule erworbenen Kompetenzen werden ein Leben lang geübt, ergänzt und dadurch gefestigt. Bestehen weder in der Arbeit noch in der Freizeit Möglichkeiten zur Anwendung der Kompetenzen, werden sie abgebaut. Menschen mit schwachen Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen werden häufig in Berufstätigkeiten abgedrängt, in denen diese Kompetenzen wenig oder gar nicht gebraucht und damit auch nicht geübt werden. Und wenn das Lesen Mühe bereitet, wird es wohl auch in der Freizeit eher vermieden, was wiederum den Abbau der schulisch erworbenen Kompetenzen begünstigt. Die Untersuchung zeigt, dass die grosse Mehrheit der Menschen, die angeben, in ihrer Freizeit keine Bücher zu lesen, den beiden tiefsten Kompetenzniveaus zuzurechnen sind. Gleichzeitig geben Personen mit tiefem Kompetenzniveau auch an, dass sie in ihrem Beruf nicht oft lesen bzw. schreiben müssen.

Ein grosser Teil (78%) der Gruppe mit dem tiefsten Kompetenzniveau in der IALS-Untersuchung schätzt die eigenen Kompetenzen als «sehr gut» oder «ziemlich gut» ein. Geht man davon aus, dass Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen bei häufiger Anwendung gefestigt und ausgebaut werden, muss man annehmen, dass die Kompetenzunterschiede im Laufe des Lebens immer deutlicher werden, wenn Personen mit geringen Lesekompetenzen weniger Lesepraxis haben als andere. Solange diese Personen weder im Beruf noch in der Freizeit mit entsprechenden Anforderungen konfrontiert werden, sind sie sich ihrer Schwächen offenbar auch kaum bewusst.

Dehn (1995) bezeichnet die heutige Situation als besonders kompliziert. Sie weist darauf hin, dass die Verbreitung von Radio, Fernsehen und Video eine kulturelle Teilhabe unabhängig von Schrift heute eher ermögliche als in früheren Zeiten.

weil die Interessen und Leseweisen letzterer zu wenig berücksichtigt werden (Hurrelmann et al., 1993, S. 78ff.).

Als beschränkt schätzt Hurrelmann die Möglichkeiten ein, das Leseklima in Familien von aussen zu verändern. Intensive Elternarbeit in Kindergarten und Primarschule sei sicher wichtig, erreiche aber vor allem die bereits interessierten und ansprechbaren Eltern. Vor diesem Hintergrund plädiert Hurrelmann für die Leseförderung in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und für die Qualifizierung der Lehrpersonen für diese Aufgabe (ebd.).

In diesem Zusammenhang wird die wichtige Rolle deutlich, die dem Kindergarten als Übergang zwischen Familie und Schule zukommt. Ebenfalls deutlich wird, dass der Erstunterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen sich nicht auf die Vermittlung einer Technik beschränken kann, sondern Hand in Hand gehen muss mit einer motivierenden Hinführung des Kindes zu Sinn und Nutzen der Schrift. Besonders sorgfältig muss dies bei Kindern aus der Unterschicht und bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund geschehen. Denn zwischen dem Erwerb der Schriftsprache und deren Interpretation (Bedeutungszuweisung) in der Schule einerseits und der Identität des Kindes andererseits besteht ein Zusammenhang. Wenn bei Immigrantenkindern und Kindern aus der Unterschicht der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen nicht gelingt, scheint dieser Zusammenhang auf und verweist darauf, dass die Gestaltung dieses Prozesses in der Schule zu wenig an den Erfahrungen und Sinnstrukturen dieser Kinder anknüpfen kann. Die Schriftsprache bleibt fremd und wird zwar vielleicht gelernt, aber nicht wirklich angeeignet (Hollenweger, 1998, S. 28). Auf die Rolle der Schule wird im nächsten Kapitel eingehender eingegangen.

Die Rolle der Wirtschaft

Die Frage, ob das Qualifikationsniveau generell ansteige, und der Stellenwert tiefer Qualifikationsniveaus für die Wirtschaft sind umstritten. Einige neuere Studien vermuten, der zunehmende Qualifikationsbedarf, den die Unternehmen angeben, sei übertrieben, da diese stets eine gewisse Zahl relativ gering qualifizierter Personen benötigten, die jedoch über gute Fachkenntnisse und Eigeninitiative verfügten (vgl. Girod). Andere Untersuchungen kommen hingegen zum Schluss, die steigenden Anforderungen, die in den letzten Jahren mit Veränderungen im technologischen Bereich und in der Arbeitsorganisation einhergingen, hätten eine zunehmende Komplexität der Arbeitsplätze und Aufgaben und das fast vollständige Verschwinden von rein manuellen Berufen zur Folge. Laut ihnen müssen an den meisten Arbeitsplätzen schriftliche Unterlagen gelesen oder gar verfasst werden, und viele Beschäftigungen, die früher spezialisiert waren, seien heute polyva-

Durch regelmässiges Vorlesen wird Kindern die Freude am Lesen vermittelt, solange es in entspannter Atmosphäre geschieht und von einem gemeinsamen Interesse an den Geschichten getragen wird und nicht für Zwecke wie Leistungssteigerung in der Schule oder Ruhigstellung vor dem Schlafengehen funktionalisiert wird. Erfolg verspricht die Lesesozialisation in der Familie vor allem dann, wenn Bücher im Leben der Familie eine Rolle spielen und die Eltern selbst gern und regelmässig lesen, mit Kindern über die gelesenen Bücher sprechen, sie mit in Buchhandlungen und Bibliotheken nehmen und sich ernsthaft für die Lektüre ihrer Kinder interessieren. Dies gilt auch für Familien, in denen neben Büchern eine Vielzahl anderer Medien genutzt werden. Spürt ein Kind jedoch eine Diskrepanz zwischen der von den Eltern betonten Hochschätzung des Lesens und ihrem Leseverhalten, kann die Aufforderung zum Lesen als Leistungsdruck empfunden werden und kontraproduktiv wirken.

Kinder, die von Mutter und Vater in ihren Leseaktivitäten gefördert werden, profitieren mehr als Kinder, die nur von einem Elternteil unterstützt werden. Die Untersuchung von Hurrelmann et al. zum Leseklima in der Familie hat gezeigt, dass Mädchen von der familialen Leseförderung mehr profitieren als Jungen, was damit zusammenhängen könnte, dass Väter sich weniger in der Leseerziehung engagieren als Mütter. Generell zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesepraxis von Jungen und Mädchen; Jungen interessieren sich für andere Inhalte, machen andere Leseerfahrungen und haben mehr Lesehemmungen als Mädchen. Die Forschenden vermuten, dass eine zu starke Ausrichtung der Leseförderung an fiktionalen Texten, die eher den weiblichen Interessen entsprechen, zu einer Vernachlässigung vieler Formen des informatorischen Lesens führe, das eher den Interessen der Jungen entgegenkomme.

Zu begeisterten und regelmässigen Leserinnen und Lesern werden Kinder vor allem im Rahmen der Familie. Leseförderung in der Schule kann am quantitativen Ausmass der Freizeitlektüre von Kindern kaum etwas ändern. Für Kinder aus Familien, in denen Bücher kaum eine Rolle spielen, ist die schulische Leseförderung jedoch unabdingbar. Und wie die Untersuchung von Hurrelmann et al. gezeigt hat, kann die schulische Leseförderung die Leseerfahrungen aller Kinder vertiefen. Ein Unterricht, in dem Bücher phantasievoll und handlungsbezogen verarbeitet werden (gestalterisches Umsetzen durch Zeichnungen, Rollenspiel, Theater), in dem Bücher Gesprächsstoff sind und die Kinder auch Anregungen für die Freizeitlektüre erhalten, kann bis zu einem gewissen Grad die fehlende familiale Leseförderung ersetzen und für alle Kinder die Leseerfahrung bereichern. Die Befragung der Kinder in der hier referierten Studie zeigte, dass diesbezügliche Möglichkeiten in der Schule noch keinesfalls ausgeschöpft sind. Insbesondere den geschlechtsspezifischen Unterschieden ist dabei mehr Aufmerksamkeit zu schenken, denn auch von der schulischen Leseförderung profitieren Mädchen mehr als Jungen,

Die einheimische Bevölkerung und die anderssprachigen Migrantinnen und Migranten

Die gleiche Untersuchung zeigt, dass auch die Migrantinnen und Migranten einen Einfluss auf die Verteilung der Literalitätsniveaus haben können, da sie andere schulische Kenntnisse mitbringen, die Amtssprache möglicherweise erst als Zweit- oder Drittsprache gelernt haben und in der Regel mit der vorherrschenden Kultur des Landes weniger vertraut sind als die einheimische Bevölkerung. Unter den in der Schweiz lebenden Migrant(inn)en, deren Muttersprache nicht der Amtssprache am neuen Wohnort entspricht, ist der Anteil von Personen mit geringen Kompetenzen (Niveaus 1 und 2) im Lesen von Dokumenten höher (80%) als unter der einheimischen Bevölkerung (40%). Für diese Bevölkerungsgruppen ist es sehr wichtig, Lese- und Schreibfähigkeiten in der Amtssprache zu erwerben, um sich in die Gesellschaft und in die Arbeitswelt zu integrieren. Gleichzeitig muss jedoch auch die Sprachenvielfalt gefördert werden, um die kulturellen Werte zu bewahren (OECD, 2000, S. 51f.).

Stellungnahme der Expertinnen und Experten

Das Projekt IALS der OECD über die Basis-Kompetenzen der Erwachsenen ²⁹ hat unter zwölf Faktoren vier identifiziert, die in besonders starkem Zusammenhang mit den Unterschieden in den Testergebnissen aufweisen: die Sprache (Muttersprache oder Fremdsprache) erklärt 23% der Unterschiede, das Bildungsniveau der Testperson 20%, die berufliche Tätigkeit 17% und das Bildungsniveau der Eltern 16%. Wir haben die Expertinnen und Experten gebeten, uns ihre Meinung zu diesen Ergebnissen kundzutun (Frage 1.3 im Fragebogen).

Manche Antwortenden stützen sich auf Berufserfahrungen (in der Forschung, der Bildungsarbeit oder der Politik) ab, wenn sie sagen, der Illettrismus sei ein komplexes und vielfältig determiniertes Problem. Ein und derselbe Faktor könne sich bei verschiedenen Personen völlig verschieden auswirken, ja nach Biografie und individuellen Umständen. Der Illettrismus hänge zudem stark von der realen Bedeutung ab, die den Basiskompetenzen im Leben der Individuen zukomme, und die variere in einem riesigen Spektrum. Andere sehen hier vor allem bestimmte Vorannahmen, aber auch Ergebnisse früherer Forschung bestätigt: die Bedeutung des Faktors Sprache etwa: «Ab einem gewissen Schwierigkeitsgrad haben die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler viel grössere Schwierigkeiten als die anderen Jugendlichen, während bei einem mittleren Schwierigkeitsgrad geringere oder gar keine Unterschiede auftreten» (Broi & Wirthner, 1992). Andere Forschungen widersprechen allerdings diesem Befund. Sie deuten eher darauf hin, dass die Tatsache, schon eine Sprache zu beherrschen, den Zugang zu neuen Codes und Spra-

lent. Arbeitnehmern, die die Schriftsprache nicht beherrschen, blieben deshalb zahlreiche Beschäftigungen verschlossen (Bouvet et al., 1995, S. 46 und 49).

Diese Feststellungen stimmen mit denen der OECD und des Internationalen Arbeitsamtes überein: Das Kompetenzniveau und die Qualifikationen der Beschäftigten würden in zunehmendem Mass entscheidend sein für den Zugang zu einem globalisierten Markt (IAA, zitiert nach OECD, 2000, S. 11). Von den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern werden nicht nur ein hoher schulischer Ausbildungsstand (allgemeine Grundfertigkeiten), sondern auch auf den Arbeitsmarkt übertragbare Fähigkeiten und Fertigkeiten (spezifische Kompetenzen) erwartet, die sie regelmässig auf den neuesten Stand bringen und durch Weiterbildung ergänzen müssen (OECD, 2000, S. 11). Die Literalität (Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten) bildet nicht nur die Voraussetzung für die Teilnahme am Erwerbsleben und den Erhalt des Arbeitsplatzes. Sie ist auch unabdingbar für die Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte (für die verstärkte politische Beteiligung der Frauen), für die Mitwirkung in der Gemeinschaft, für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls, für die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, für die Förderung des Lernens mittels der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und für die Verbesserung des Gesundheitszustands (höhere Lebenserwartung, gesündere Lebensgewohnheiten und Lebensweisen) (OECD, 2000, S. 84f.). In den Kompetenzmessungen der OECD weisen Jugendliche und Erwachsene mit Bezug auf das Verständnis von zusammenhängenden Texten bei einem Jahr zusätzlicher Schulbildung ein um rund 10 Punkte besseres Ergebnis auf. In der Kategorie der stark spezialisierten Kaderpersonen nimmt das hohe Literalitätsniveau mit dem Alter ab. Ausserdem beeinflusst die Beherrschung einer weiteren Sprache neben der für den Test eingesetzten Sprache das Ergebnis; dies gilt insbesondere für die englischsprachigen Länder und die europäischen Länder mit mehreren Amtssprachen (Belgien, Finnland, Norwegen und die Schweiz). In den meisten untersuchten Ländern bestehen auch signifikante Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Erwerbsleben, der strukturierten (formellen) Erwachsenenbildung und dem informellen Lernen am Arbeitsplatz einerseits sowie dem Literalitätsniveau andererseits. Diese Zusammenhänge sind allerdings weniger ausgeprägt als bei den zuvor genannten Variablen. Schliesslich sollen die guten Resultate, die vor allem von den Jugendlichen in den nordischen Staaten erzielt wurden, zu einem grossen Teil auf den Abbau der sozioökonomischen Ungleichheiten zurückzuführen sein (OECD, 2000, S. 58f.).

29 OECD & Statistique Canada (2000). La littératie à l'ère de l'information, Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, S. 57

litative Längsschnittuntersuchungen nach einem vermehrt klinisch und individuell ausgerichteten Ansatz durchzuführen, um sowohl die Verkettung von Umständen als auch das Zusammenspiel von Faktoren zu untersuchen, die zum Illettrismus führen, und um die Betroffenen in ihrem sozialen, familiären, schulischen usw. Umfeld zu erfassen. Solche Untersuchungen sollten primär jene erklärenden Faktoren beleuchten, die beeinflusst werden können. Ausserdem solle abgeklärt werden, zu welchem Zeitpunkt im Leben eines Individuums sich der Illettrismus zu einem Problem entwickle und welcher Stellenwert den Grundkompetenzen zukomme. Eine Person weist darauf hin, die Schülerinnen und Schüler würden immer länger beschult und mit immer höheren Anforderungen konfrontiert, für die keine Kompetenzen entwickelt worden seien. Im Folgenden werden weitere Faktoren aufgelistet, die von den Fachleuten genannt wurden:

- pathologische: Dyslexie, phonologische Bewusstheit, schwere Erkrankungen während der Kindheit usw.;
- affektive und psychologische: unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Schriftsprache, ihrer Funktionen, ihres Erwerbs, der Beziehung zum Wissen, Illettrismus als Widerstand, Akkulturation an die Schriftsprache usw.;
- pädagogische: Qualität der obligatorischen Schule und des Leseunterrichts (Bestehen oder Fehlen von spezifischen Kursen zu Lesetechniken), Schaffung einer Fehlerkultur ohne Fixierung auf Defizite, Grundsätze im Bereich der Didaktik und der Unterrichtsorganisation, Leseanimation, Lehrmittel, Ausbildung der Lehrpersonen, Förderung der Informationsverarbeitung während der gesamten obligatorischen Schule und darüber hinaus, allfällige Auswirkungen der Leseschwierigkeiten auf andere Lernprozesse, Auswirkungen der Lernmethoden auf die Lernmotivation, individuelles Lernen oder Lernen in Kleingruppen, individuell abgestimmte Lernbedingungen;
- kulturelle: religiöse Hintergründe, unterschiedliche Einstellungen zum Lernen, Geschlechterunterschiede, Stellenwert der Kultur im Leben der Menschen (Menge besuchter Theatervorstellungen, Konzerte, Ausstellungen, Filme) usw.;
- wirtschaftliche: fast vollständiges Fehlen von Weiterbildungsmöglichkeiten für Menschen mit tiefem Qualifikationsniveau;
- soziologische: Schule als Instrument der Reproduktion sozialer Ungleichheiten, soziales und familiäres Umfeld, gesellschaftliche Vorstellungen von Illettrismus, Erstkontakt mit der Schriftsprache, Einsatz und Beherrschung der Informations- und Kommunikationstechnologien (auch Anzahl der vor dem Fernseher verbrachten Stunden und Art der konsumierten Programme im internationalen und interkantonalen Vergleich), Strategien von Personen mit Lese- und Schreibschwächen zur Lösung ihrer Lese- und Schreibprobleme usw.;
- Vernetzung mit den Forschungsergebnissen zur Arbeitsweise des Gehirns: Funk-

chen erleichtern kann und kein Lernhindernis darstellen muss.

Einige der Befragten unterstützen den Ansatz der OECD-Studien, andere relativieren ihn. Für die einen stellt die Erklärungskraft der Faktoren, die für die Erhellung der Leistungsunterschiede berücksichtigt wurden, ein interessantes und wichtiges Ergebnis dar. Dass in einigen Ländern (Chile, Portugal, Irland und Kanada) der Bildungsstand offenbar einen viel grösseren Teil der Leistungsunterschiede erkläre, lasse vermuten, dass durch die Verbesserung des Unterrichts an den Schulen und die Förderung der Weiterbildung einiges zu erreichen sei. Die vier erwähnten Faktoren seien auch ein Hinweis auf die sensiblen Bereiche, für die spezifische Massnahmen vorgesehen werden könnten. Nach Ansicht anderer Expert(inn)en weist der Ansatz der OECD klare Grenzen auf. Die zu klärende Variable (Lesekompetenz von Erwachsenen), die «erklärenden» Variablen und deren Zusammenhänge seien von beschränkter Verlässlichkeit und Gültigkeit. Die erklärenden Faktoren seien nicht an sich Ursachen des Scheiterns; vielmehr seien dafür die Wechselwirkungen dieser Faktoren untereinander und mit weiteren verantwortlich. Diese Wechselwirkungen sollten zunächst theoretisch geklärt und überprüft werden. Es sei illusorisch zu glauben, dass ein derart komplexes und dynamisches Phänomen wie der Illettrismus mit punktuellen Quervergleichen vollständig erfasst werden könne. Daher sei es notwendig, qualitative, multidisziplinäre Längsschnittuntersuchungen durchzuführen, mit denen die persönliche und schulische Laufbahn der Betroffenen erfasst werden könne. Tatsächlich liegen zahlreiche Berichte von Betroffenen vor, die negative Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Lesen und Schreiben im Kindes- und Schulalter belegen. Zudem könnten neben Wahrnehmungsstörungen oder Dyslexie-Problemen teilweise auch die unangemessenen Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen und/oder von Eltern – im weiteren Sinne der ausser- und nachschulischen Bereiche – für das Problem mitverantwortlich sein.

Andere Gründe, die für qualitative Forschungsarbeiten angeführt werden, sind die Schwierigkeit, in diesem neuen Untersuchungsfeld die Ursachen auszumachen, sowie die Notwendigkeit, die verschiedenen Forschungsansätze zusammenzuführen, um Angaben und Hinweise zu erhalten, die für die Entwicklung der Lese- und Schreibförderung von Nutzen wären. Schliesslich sehen zwei Personen diese Resultate in kulturkritischem Sinne. Für die eine darf der Unterricht sich nicht auf das Erlernen der Technik beschränken, sondern müsse ein «dauerhaftes Bedürfnis» nach Lesen wecken. Für andere verliert sich unter dem Einfluss der Massenkultur jenes kollektive Bewusstsein, in dem Sprache wurzelt, was einen allgemeinen Sprachverfall zur Folge habe.

Bei einem weiteren Punkt (Frage 1.4 des Fragebogens) sollten die Expert(inn)en andere Faktoren nennen, die in künftigen Forschungsarbeiten zum Illettrismus berücksichtigt werden müssten. Einige der Befragten erachten es als wichtig, qua-

der neuen Situation haben zahlreiche Unternehmen Personal entlassen, das den neuen Anforderungen nicht mehr entsprach, und es durch besser ausgebildete Arbeitskräfte ersetzt. Der Illettrismus stellt somit heute einen zusätzlichen Faktor für die zunächst berufliche und anschliessend soziale Ausgrenzung dar (Bouvet et al., 1995, S. 52f.).

Illettrismus und Ausgrenzung

Zwar ist schon viel über die menschlichen und sozialen Folgen des Illettrismus geschrieben worden, doch die Befunde decken sich nicht immer.

Die Sensibilisierung für das Problem des Illettrismus erfolgte vor allem durch karitative Organisationen und durch Fachleute im Sozialbereich. In Frankreich wurde das Problem vor allem im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung der Armut offiziell anerkannt, die gleichzeitig als hauptsächliche Ursache und Folge von Problemen aller Art betrachtet wurde: Arbeitslosigkeit, Schulversagen, Wohnsituation usw. Auch wenn zwischen Illettrismus und Ausgrenzung unbestreitbar ein Zusammenhang besteht, steht keineswegs fest, dass es sich dabei um eine Ursache-Wirkungs-Beziehung handelt und was Ursache bzw. Wirkung ist (vgl. oben). Diesbezüglich weist Fragnière darauf hin, dass bestimmte Personen mit Lese- und Schreibschwächen sehr gut integriert sind, über einen Arbeitsplatz, eine Familie, eine Wohnung, einen Freundeskreis usw. verfügen. Er vertritt die Meinung, dass es in unseren Gesellschaften kein Innen und Aussen gibt (innen die gut Integrierten, aussen die Ausgegrenzten): Die Armut tritt mitten im sozioökonomischen Alltag auf, da sie in zunehmendem Mass junge Menschen, «normale Leute», regelmässig Arbeitende betrifft, jene, die als «Working Poor» bezeichnet werden. In diesem Sinne ist die Armut ein Teil der Funktionsmechanismen unseres gesellschaftlichen Lebens. Dies gilt auch für den Illettrismus. Unsere Gesellschaft produziert Illettrismus, wie sie Sieger hervorbringt. «Die Menschen mit Lese- und Schreibschwächen befinden sich mitten unter uns, sie tragen zur Erhaltung unseres Überflusses bei» (Jean-Pierre Fragnière, zitiert nach Bouvet et al., 1995, S. 55).

Die «Association Lire et Ecrire Suisse romande» hingegen betont, Menschen mit Lese- und Schreibschwächen begegneten im sozialen, beruflichen und privaten Bereich zahlreichen Schwierigkeiten: eingeschränkter Handlungsspielraum, Mühe, die eigenen Rechte durchzusetzen, grössere Schwierigkeiten, die Stelle zu wechseln oder zu behalten, da sie praktisch keinen Zugang zu Schulungs- und Fortbildungskursen haben (Association Lire et Ecrire, S. 11). So ist es für sie beispielsweise schwierig, bestimmte Informationsträgern (Stadtpläne, Fahrpläne, Plakate) zu lesen bzw. das Gelesene zu interpretieren oder Vereinen und anderen Gruppierungen beizutreten. Sie können Zeitungen, Zeitschriften, Bücher und TV-Programm-

tion und Arbeitsweise der beiden Hemisphären, Kognition usw.

Ein Befragter weist darauf hin, dass zunächst die möglichen Wechselwirkungen der Faktoren und Faktorengruppen untereinander theoretisch und methodisch geklärt werden sollten, bevor neue Forschungsarbeiten mit oder zu neuen Faktoren durchgeführt werden. Ein anderer vertritt die Ansicht, dass auch Methoden erprobt werden sollten, die von grossen Pädagogen wie Jaques-Dalcroze, Steiner oder Piaget (Arbeit mit Gedächtnis, Rhythmus und Sprache) angeregt wurden. Dazu müssten Lehrpersonen als Animatoren eingesetzt werden, die bei den Jugendlichen Begeisterung für den spielerischen Umgang mit Sprache wecken können.

Die Folgen des Illettrismus

Während Girod und Bentolila den Illettrismus in engem Zusammenhang mit wirtschaftlichen und sozialen Schwierigkeiten (die er begleitet, verschärft und perpetuiert) sehen, ohne ihn als direkte Folge oder Ursache zu bezeichnen, sehen Bouvet et al. schwerwiegende wirtschaftliche, soziale, menschliche, politische und kulturelle Folgen des Illettrismus (Bouvet et al., 1995, S. 51ff.).

Die Kosten des Illettrismus

Für Bouvet et al. werden die Folgen des Illettrismus spürbar in Kosten für die Behebung von Funktionsstörungen und in Aufwendungen, die für Ausbildung, Nachqualifikation und Anpassung der Beschäftigten an die Anforderungen der Arbeitsplätze getätigt werden müssen. Noch vor kurzem fanden sich viele Unternehmen mit einem bedeutenden Anteil von Personen mit Lese- und Schreibschwächen unter ihrer Belegschaft ab und förderten gar deren Anstellung. Sie rekrutierten aus dem Ausland Personen mit sehr geringer Schulbildung oder gar Analphabeten oder gründeten Niederlassungen in Regionen, die für die geringe Schulbildung der Bevölkerung bekannt waren. Damit trugen sie zum Weiterbestehen dieser Situation bei. Zudem schienen die Unternehmen aus dieser Situation einen gewissen Nutzen zu ziehen: tiefe Lohnkosten, geringer gewerkschaftlicher Organisationsgrad, kaum Forderungen hinsichtlich Lohn und Beförderung, Flexibilität usw. Innerhalb weniger Jahrzehnte hat sich die Lage jedoch beträchtlich verändert, und für Personen mit Lese- und Schreibschwächen wird es schwierig, sich in den Unternehmen zu halten (vgl. oben). Nach Auffassung von Bouvet et al. ist in diesem Umfeld darauf zu achten, dass nicht den betroffenen Personen die Schuld zugeschoben wird. Probleme werden ja nie neutral formuliert. Angesichts

Grundlage aller Institutionen, zum Instrument, über das die Herrschenden ihre Ideologie verbreiteten. Catherine Frier schliesst daraus, dass sich die Beziehung zwischen Recht und Schrift viel stärker zugunsten der Herrschenden als zugunsten des einzelnen Bürgers auswirkte. Paradoxerweise war die Schriftlichkeit gleichzeitig ein Instrument der Emanzipation von den Herrschenden, da sie zu einer geistigen Befreiung führen kann. Was den Bildungsstand von Personen mit Lese- und Schreibschwächen anbelangt, wird Illettrismus häufig mit mangelnder Kultur, mit fehlender Bildung, mit Unwissenheit oder gar mit Beschränktheit in Verbindung gebracht. Allerdings sollten die Kultur und das Wissen hinterfragt werden, auf die dabei Bezug genommen wird, denn es besteht die Gefahr, dass nur die schriftliche Kultur anerkannt wird und alle anderen, parallel bestehenden Formen von Kultur und Wissen als wertlos betrachtet werden (Catherine Frier, in Bouvet et al., S. 56). Denn die Forschungsarbeiten zu Personen mit Lese- und Schreibschwächen und zu Gesellschaften mit mündlicher Kultur werden stets von Personen durchgeführt, die selbst in der schriftlichen Kultur verankert sind und die Instrumente verwenden, die nur in dieser Kultur einen Sinn haben. Der Begriff Kultur im Sinne einer Kultur des Geistes entstand im 16. Jahrhundert in Frankreich und breitete sich im 17. und 18. Jahrhundert vor allem mit der Aufklärung aus. Unter diesem Blickwinkel ist ein Mensch dann kultiviert, wenn er über (literarisches, künstlerisches, naturwissenschaftliches, geschichtsbezogenes) Wissen verfügt. Daneben besteht jedoch eine andere, anthropologische und ethnologische Definition von Kultur: Kultur ist nicht eine Gesamtheit von Wissensbeständen, sondern die Gesamtheit der Werte und der Lebens- und Denkweisen aller Mitglieder einer Gesellschaft (Madeleine Grawitz, nach Bouvet et al., 1995, S. 60).

Der rote Faden, der diese Vorstellungen miteinander verbindet, ist die Schriftsprache. Denn selbst wenn den Personen mit Lese- und Schreibschwächen andere Kompetenzen und Fähigkeiten zuerkannt werden, haben diese in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft nicht zwangsläufig denselben Wert wie Schriftsprache und Diplome.

Frier betont, dass der Einsatz für das Lesenlernen ein Mittel darstellt, grundlegende Kenntnislücken zu schliessen. Das Lesen stellt in unseren Gesellschaften, die dem Buch und der Lesepraxis einen hohen Stellenwert einräumen, eine Quelle von Macht und Anerkennung dar. Das gleiche Problem stellt sich für die erwähnten (wirtschaftlichen, sozialen, zwischenmenschlichen, staatsbürgerlichen usw.) Aspekte, die alle von der widersprüchlichen Natur der Schriftsprache betroffen sind.

Stellungnahme der Expertinnen und Experten

Eine Frage bezog sich auf die Folgen einer ungenügenden Beherrschung der Grund-

hefte nur mit Mühe entziffern und sind oft nicht in der Lage, einen Brief zu verfassen, ein Formular auszufüllen, einen Vertrag abzuschliessen oder sich gar der neuen Technologien zu bedienen. In ihren persönlichen Beziehungen – als Eltern, Ehepartner, Freunde usw. – schränkt die Angst vor dem «Entdecktwerden» ihre Entfaltungsmöglichkeiten ein. Die Probleme, die für die Betroffenen aufgrund ihrer eingeschränkten Kompetenzen entstehen, haben einen erheblichen Einfluss auf die Art und Weise, wie sie leben, sich fühlen und sich verhalten (ebd., S. 12).

Die mit der Untersuchung des Phänomens verbundenen Verzerrungen

Andere Forscher, wie etwa Catherine Frier, hinterfragen ihre eigenen Vorstellungen bezüglich der untersuchten Phänomene und der damit verbundenen Verzerrungen. Sie weisen darauf hin, es sei wichtig, eine Situation nicht ausgehend von den eigenen Vorstellungen und Werten als Nichtbetroffene zu beurteilen («Standpunkt-Effekt»). Dies gelte insbesondere hinsichtlich des Schamgefühls der Personen mit Lese- und Schreibschwächen, der Beherrschung der Schriftsprache, der Kultur und der Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte.

Nach Ansicht der Autorin empfinden keineswegs alle Betroffenen Scham. Erst der Blick der anderen löst Scham aus, in diesem Fall der Blick der Nichtbetroffenen auf etwas, was sie als kulturellen Makel betrachten. Menschen mit Lese- und Schreibschwächen würden sich weniger schämen, wenn sie nicht verachtet würden. Mit Bezug auf die Beherrschung der Schriftsprache wird in Gesprächen, in den Medien und in der Öffentlichkeit der gängige Standpunkt vertreten, diese Beherrschung – sowohl des Lesens als auch des Schreibens – stelle für das Individuum eine unerlässliche Voraussetzung für die Entfaltung seiner individuellen und sozialen Persönlichkeit dar. Dieser Standpunkt ist wiederum das Ergebnis unseres Blicks durch das Prisma unserer Werte und Vorstellungen als Nichtbetroffene. Gleichzeitig weist die Forscherin jedoch auch darauf hin, dass sich unter Umständen im persönlichen und privaten Bereich seelische Auswirkungen ergeben können, die sehr komplexe Formen annehmen und schwierig zu ertragen sein können.

In ihrer Analyse zeigt sie anhand eines Beispiels aus der französischen Geschichte auch die enge Beziehung zwischen Wissen und Macht auf. Der Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Recht im 15. Jahrhundert ermöglichte die Bezugnahme auf einen Korpus von feststehenden, sicheren Bestimmungen und die Einführung einer einheitlichen Gesetzgebung. In diesem Zusammenhang brachte die Schriftlichkeit in Verbindung mit der zunehmenden Nutzung des Buchdrucks die Verbreitung der damaligen Ideologie, d. h. des Absolutismus, mit sich, der darauf ausgerichtet war, die Geschicke des Landes einer zentralen obrigkeitlichen Gewalt zu unterstellen. Dieses schriftliche Recht entwickelte sich damit zur einzigen

Kosten für die Gesellschaft und die Wirtschaft, da Mangel an qualifizierten Arbeitskräften entstehe, die Wettbewerbsfähigkeit abnehme und der Faktor Wissen nicht optimal genutzt werde. Auch wenn keine völlige Segregation herrsche, sei die Benachteiligung offensichtlich. Durch die Arbeitslosigkeit in den neunziger Jahren sei man sich des Phänomens bewusst geworden und habe Nachqualifizierungskurse und Beschäftigungsprogramme eingeführt. Andere Personen sehen im Illettrismus eine Gefahr für das politische Leben und die Demokratie: Schwierigkeiten bei der Ausübung der staatsbürgerlichen Pflichten und ungenügende Kenntnis der eigenen Rechte, Gefahr der Delegation der Macht, Öffnung gegenüber dem Totalitarismus durch den Verlust der Bildung, die für Freiheit bürgt, Abnahme des kulturellen Niveaus.

Nach Auffassung einiger Befragter muss der Illettrismus im Rahmen des Kampfes gegen schulischen Misserfolg angegangen werden, der zu Demotivation, fehlenden Perspektiven, häufigen Absenzen und einer Verschlechterung des Lernklimas führe (wobei das Schulversagen als Versagen der Schule und der Schülerin oder des Schülers zu verstehen sei). Bei den Erwachsenen müsse jede Form von Ausgrenzung bekämpft werden. Die Gesellschaft könne sich nicht erlauben, Menschen an den Rand zu drängen, ohne ihr eigenes Gleichgewicht zu gefährden: Jede längerfristige mangelnde Anpassung habe ihren Preis. Schliesslich hätten die öffentlichen Kommunikationssysteme bereits darauf reagiert, dass ein Teil der Bevölkerung die Grundfertigkeiten ungenügend beherrsche: In Kurzinformationen würden vermehrt Zeichen eingesetzt, wodurch die irrige Auffassung entstehe, Schriftkenntnis sei im Alltag nicht notwendig.

Andere hingegen vertreten die Ansicht, der Illettrismus habe bisher (abgesehen vom Problem der Arbeitslosigkeit) keinen grossen Einfluss gehabt, das System funktioniere entsprechend seinem historischen Entwicklungsstand, und zahlreiche Menschen seien sich des Problems nicht bewusst. Faktisch finde sich die Gesellschaft ein Stück weit mit dieser Situation ab, wie sie auch eine gewisse Arbeitslosenquote oder die Armut eines Teils der Bevölkerung akzeptiere. Andere Befragte sind noch immer der Ansicht, dank dem hohen Bildungsstand in der Schweiz sei die Zahl der Personen mit Lese- und Schreibschwächen im Vergleich zu gewissen anderen Ländern tief.

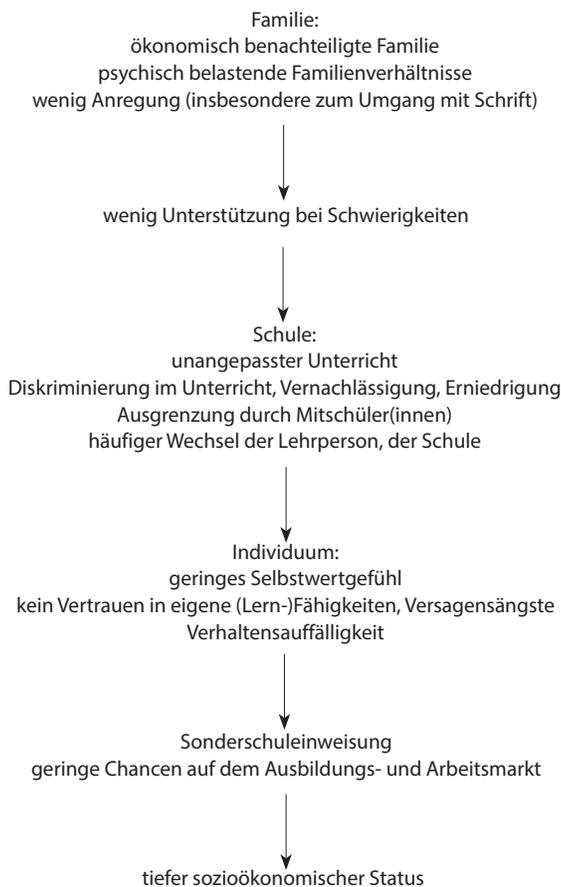
Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Forschungsarbeiten und die von uns befragten Personen weisen darauf hin, dass es schwierig ist, die Ursachen des Illettrismus zu erfassen, da diese von verschie-

fertigkeiten, die in der bereits erwähnten OECD-Studie zur Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten von Erwachsenen aufgezeigt worden sind (Frage 1.5 des Fragebogens). Die Mehrheit der Befragten bestätigt die angeführten Zahlen und beruft sich dabei auf eigene Erfahrungen, erklärt sich mit der Analyse einverstanden und erachtet die Resultate als plausibel, kaum überraschend bzw. folgerichtig. Einige der Befragten weisen darauf hin, dass die ungenügende Beherrschung der Grundfertigkeiten zu Abhängigkeit, mangelndem Selbstvertrauen und Ausgrenzung führe, den Handlungsspielraum einschränke, die Berufswahl erschwere oder die Berufsmöglichkeiten einschränke, den beruflichen Aufstieg behindere, das Entlassungsrisiko erhöhe und zum Scheitern von Lernprozessen führe. Andere erkennen Inkohärenzen oder Widersprüche a) zwischen dem Mangel an adäquaten, auf die Bedürfnisse der Betroffenen abgestimmten Weiterbildungsmöglichkeiten und den sozioökonomischen Kosten des Illittrismus für die Unternehmen, b) zwischen einer pessimistischen Sichtweise (Einfluss auf die Lebensqualität der Betroffenen: Entwicklung der Menschen zu seelenlosen Automaten, Leiden) und einer angepassten Sichtweise (Existenz grosser Sektoren in der schweizerischen Arbeitswelt, wo mündliche Verständigung genüge, was aber die Förderung der Kompetenzen ausländischer Arbeitnehmer(innen) in der Lokalsprache erfordere). Ein Experte nuanciert die Analyse und erklärt, Unzulänglichkeiten seien zwar bei einer theoretischen Beurteilung der Anforderungen offensichtlich, die am Arbeitsplatz, im Alltag, für die politische Mitwirkung und die Teilnahme an kultivierten Freizeitaktivitäten gestellt würden. Vom subjektiven Standpunkt der Betroffenen aus gelte dies jedoch nicht; diese seien meist der Ansicht, den Anforderungen zu genügen. Ein anderer Experte vertritt hingegen die Auffassung, die Betroffenen seien nicht in der Lage, sich selbst einzuschätzen, sie würden sich unterschätzen und ihre Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten hätten Auswirkungen auf andere Bereiche.

Mit einer weiteren Frage sollte der Standpunkt der Fachleute zu den gesellschaftlichen Folgen des Illittrismus in Erfahrung gebracht werden (Frage 1.6 des Fragebogens). Eine Reihe von Expertinnen und Experten erwähnen die Abnahme des sozialen Zusammenhalts und die Entwicklung einer Gesellschaft der zwei Geschwindigkeiten in Bezug auf den Zugang zur Bildung und zum Arbeitsmarkt. Einerseits hänge die Anstellungsfähigkeit immer mehr von der Weiterentwicklung des Kenntnisstandes ab, der auf den Grundkompetenzen aufbaut. Gut ausgebildete Personen neigten dazu, sich weiterzubilden, was bei Personen mit einem tiefen Bildungsstand nicht der Fall sei. Deren Kompetenzen nähmen ab, da sich gewisse Fertigkeiten verlören, wenn sie nicht genutzt werden. Andererseits würden auf dem Arbeitsmarkt auch Personen mit sehr geringen Qualifikationen benötigt (in den Fabriken, im Gastgewerbe usw.). Wenn jedoch Arbeitsplätze dieser Art aufgehoben würden, hätten schlecht qualifizierte Menschen Mühe, anderswo unterzukommen. Als Folge käme es zu Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit sowie zu hohen

Auf individueller Ebene interpretieren einige Forscher den Illiterismus als Ausdruck einer allgemeinen Sprachbehinderung, die eintritt, wenn ein Kind mit der Aufgabe des Spracherwerbs allein gelassen wird. Des Weiteren steht fest, dass die Häufigkeit, mit der die Grundfertigkeiten angewandt werden, das Kompetenzniveau nicht direkt bestimmt. Denn nicht alle Jugendlichen und Erwachsenen, die in Kompetenzmessungen gute Resultate erzielt haben, lesen, schreiben oder rechnen regelmässig. Andere Forscher setzen sich mit dem Begriff der Kultur (was bedeutet kultiviert oder gebildet?) und den Verzerrungen auseinander, die sie selbst verursachen, wenn sie bei der Untersuchung des Phänomens Illiterismus von ih-



denen Faktoren etwa im familiären, schulischen, persönlichen oder zwischenmenschlichen Bereich und ihrem mannigfaltigen Zusammenspiel geprägt sind. Je nach Biografie und persönlichem Umfeld kann zudem ein Faktor bei verschiedenen Individuen ganz unterschiedliche Auswirkungen haben.

Wie die Darstellung nahelegt, ziehen sich die Erfahrungen von Diskriminierung vom Elternhaus über die Schule bis ins Erwachsenenleben durch. Döbert-Nauert spricht in diesem Zusammenhang von «Diskriminierungsketten» (Döbert-Nauert, 1985, zit. nach Stauffacher, 1992, S. 27). Aus den Befragungen von Personen, die im Erwachsenenalter von Illettrismus betroffen sind, lässt sich ein Schema verursachender Faktoren erstellen:

Auf gesellschaftlicher Ebene geht aus den Forschungsarbeiten hervor, dass Illettrismus zwar in engem Zusammenhang mit wirtschaftlichen und sozialen Schwierigkeiten steht, jedoch weder direkt deren Ursache noch deren Folge sein muss. Vielmehr verschärft er sie und trägt zu ihrem Weiterbestehen bei.

Beispielsweise zeigt die Untersuchung der sozialen Verhältnisse Betroffener, dass Illettrismus über die benachteiligten Bevölkerungsgruppen hinaus auch in der Mittelschicht und selbst in der Oberschicht auftritt. Sie zeigt überdies, dass in Tests zu Grundkenntnissen innerhalb einer Kategorie sozialer Verhältnisse grössere Leistungsunterschiede auftreten als zwischen verschiedenen Kategorien sozialer Verhältnisse. Trotzdem bestehen vom Standpunkt der Chancengleichheit aus weiterhin sehr grosse Diskrepanzen: Bei Personen, die bezüglich ihrer sozialen Situation benachteiligt sind, ist das Risiko von Illettrismus dreizehnmal höher als bei Personen aus günstigen sozialen Verhältnissen.

Was die Zusammenhänge zwischen dem wirtschaftlichen Umfeld und dem Illettrismus anbelangt, gehen die Meinungen der Forscher auseinander. Einige sind der Ansicht, die technologischen Neuerungen hätten Auswirkungen nur für eine beschränkte Zahl hochqualifizierter Spezialisten, an die in der Arbeitswelt wachsende Anforderungen gestellt werden. Gleichzeitig böten diese Neuerungen der grossen Mehrheit vereinfachte Anwendungen, die nur noch geringe oder gar keine Grundkompetenzen erfordern. Somit dürfte der Komplexitätsgrad der meisten Arbeitsplätze nicht zunehmen, und eine ungenügende Beherrschung der Grundfertigkeiten stelle erst dann ein Hindernis dar, wenn es nötig wird, über die durch sie vorgegebenen Grenzen hinauszugehen. Im Gegensatz dazu vertreten andere Forscher die Auffassung, die technologischen Veränderungen hätten eine zunehmende Komplexität aller Aufgaben und Funktionen zur Folge, was den Erwerb von immer höheren Kompetenzen voraussetze. Nach dieser Sichtweise haben Menschen mit Lese- und Schreibschwächen zunehmend Mühe, ihren Platz in der Gesellschaft und insbesondere in der Arbeitswelt zu finden.

vermehrt klinischen und individuell ausgerichteten Ansatz angegangen werden könnte.

Schlussfolgerungen

Die Erfassung und Erklärung des Phänomens Illettrismus ist komplex. Die Ursachen und Folgen des Illettrismus sind bisher nur teilweise bekannt, da die Wechselwirkungen zwischen ihnen noch ungenügend erforscht sind. Um den Illettrismus und dessen Auswirkungen besser zu verstehen, muss die Forschung auf diesem Gebiet ausgebaut werden. Diese umfasst a) die quantitative und qualitative Untersuchung neuer Faktoren und ihrer Wechselwirkungen im Rahmen von multidisziplinären Längsschnittstudien, b) die methodische Verfeinerung der internationalen Vergleichsstudien zu den Grundfertigkeiten. Zu diesem Zweck müssen angemessene finanzielle Mittel bereitgestellt werden. Das Ziel besteht darin, die erklärenden Faktoren des Illettrismus aufzuzeigen, auf die eingewirkt werden kann. Es ist unerlässlich, ein umfassendes Verständnis des Phänomens zu entwickeln, damit auf politischer und gesellschaftlicher Ebene das Bewusstsein für das Problem geweckt werden kann und damit sowohl innerhalb des Bildungssystems (Kapitel 4) als auch in anderen Bereichen (Kapitel 6) eine breit angelegte, klare, gezielte und konzertierte Strategie zur Bekämpfung des Illettrismus eingeführt werden kann. Parallel zu den Vorkehrungen und Massnahmen, die in den anderen erwähnten Bereichen vorgesehen werden, muss die Forschung über den Illettrismus rasch ausgebaut werden.

ren eigenen Vorstellungen und Werten ausgehen.

Die meisten Forscher und Befragten stimmen darin überein, dass sich die Grundkompetenzen nicht auf eine Technik reduzieren lassen, sondern als kulturelle Praxis zu betrachten sind, zu der in der Kindheit die ersten Grundlagen gelegt werden. Dem familiären Umfeld kommt deshalb in der Sozialisierung für den Lernakt grosse Bedeutung zu (Anerkennung und Weitergabe der Bedeutung und der Praxis des Lesens und Schreibens [und Rechnens] und des Interesses daran). Ein Defizit in dieser Phase kann je nach der späteren persönlichen und schulischen Laufbahn einen prägenden Einfluss auf den Erwerb der Grundkompetenzen haben. Die Schule kann in diesem Zusammenhang eine kompensatorische Aufgabe übernehmen, sofern es ihr gelingt, die bestehenden Probleme früh genug zu erkennen und individuell abgestimmte und gezielte Präventionsmassnahmen anzubieten. Dieser Punkt wird in Kapitel 4 eingehender behandelt.

Bezüglich der Folgen des Illettrismus stimmen die Befragten und die Forscher insgesamt überein, dass diese Folgen wie die Ursachen mehrdimensional sind. Sie weisen sowohl eine mikrosoziale Dimension (Abhängigkeit, mangelndes Selbstvertrauen, Ausgrenzung, eingeschränkter Handlungsspielraum, erschwerte und eingeschränkte Berufswahl, Behinderung des beruflichen Aufstiegs, höheres Risiko einer Entlassung, Scheitern von späteren Lernprozessen usw.) als auch eine makrosoziale Dimension auf (Abnahme des gesellschaftlichen Zusammenhalts, Entwicklung einer Gesellschaft der zwei Geschwindigkeiten, Schwierigkeiten bei der vollumfänglichen Wahrnehmung der staatsbürgerlichen Rechte usw.). Eine befragte Person weist darauf hin, dass diese Unzulänglichkeiten zwar bei einer theoretischen Beurteilung der Anforderungen offensichtlich sind, die am Arbeitsplatz, im Alltag, für die politische Mitwirkung und die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten gestellt werden, nicht jedoch aus der subjektiven Sicht der Betroffenen. Viele von ihnen unterschätzen ihre Schwierigkeiten. Daher ist es wichtig, die tatsächliche Rolle der Grundkompetenzen im jeweiligen Umfeld zu analysieren. Gleichzeitig muss auf breiter Ebene (Betroffene, Öffentlichkeit und Behörden) darauf hingearbeitet werden, das Bewusstsein für dieses Problem zu wecken.

Schliesslich kritisiert eine Reihe von Befragten die Ansätze der internationalen Vergleichsstudien zu den Grundfertigkeiten. Nicht die in diesen Studien angeführten Faktoren an sich seien die Ursachen des Scheiterns, sondern dafür seien wahrscheinlich eher die Wechselwirkungen dieser Variablen untereinander und mit weiteren Variablen verantwortlich. Diese Wechselwirkungen sollten zunächst theoretisch geklärt und überprüft werden. Parallel zur Anpassung der quantitativen Untersuchungen wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, qualitative, multidisziplinäre Längsschnittuntersuchungen durchzuführen, mit denen die persönliche und berufliche Laufbahn der Betroffenen erfasst und das Phänomen mit einem

Geschlecht sind gering, Mädchen lesen Erzähltexte etwas besser als Jungen (Notter et al., 1996, S. 51ff.).

Die Ergebnisse der 14-jährigen Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz lagen im internationalen Vergleich im oberen Bereich. Bessere Ergebnisse erzielten Jugendliche in Finnland und Schweden. Innerhalb der Schweiz schnitten die Jugendlichen aus den drei grossen Sprachregionen ungefähr gleich gut ab (EDK, 2000a, S. 25).

Auch in dieser Alterskategorie unterscheiden sich die Leseleistungen der Jugendlichen nach Schichtzugehörigkeit. Jugendliche der Oberschicht lesen besser als jene der Mittelschicht und viel besser als Jugendliche der Unterschicht. Diese Unterschiede gelten wiederum sowohl für Erzähl- wie für Sachtexte und Dokumente. Der sprachliche Hintergrund und die Geschlechtszugehörigkeit wirken sich auf die Leseleistungen der Jugendlichen in ähnlicher Weise aus wie für die jüngeren Kinder (Notter et al., 1996, S. 78ff.).

Die an den internationalen Studien zu Lesekompetenzen von Schülern und Schülerinnen beteiligten Forschenden hielten als Fazit fest, Kinder und Jugendliche in der Schweiz erzielten so gute Ergebnisse, dass insgesamt «kein Anlass zur Besorgnis» bestehe. Mit Blick auf das bessere Abschneiden der finnischen Kinder und Jugendlichen seien aber durchaus Verbesserungsmöglichkeiten gegeben. Während die Leistungsunterschiede nach Sprachregionen laut den Forschenden zu vernachlässigen sind, bezeichnen sie die Unterschiede in den Leseleistungen zwischen fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen und jenen, deren Muttersprache der Unterrichtssprache entspricht, als «besorgniserregend» (EDK, 2000a, S. 25). Entsprechend diesen Resultaten lenken wir in unserer Synthese den Blick insbesondere auch auf die Situation der Fremdsprachigen.

Die neuesten Forschungsergebnisse zu Lesekompetenzen stammen aus dem OECD-Programm PISA (Programme for International Student Assessment) und wurden Anfang Dezember 2001 veröffentlicht. Getestet wurden das Verstehen bestimmter Informationen in einem Text, das Identifizieren zentraler Aussagen eines Textes sowie das Interpretieren und Bewerten von Inhalt und Form eines Textes. An den Tests teilgenommen haben in der Schweiz rund 13'000 Jugendliche (15-Jährige und 9. Klassenstufe). Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass – bei mittelmässigen Gesamtergebnissen im Lesen – ein überdurchschnittlich grosser Anteil der Jugendlichen in der Schweiz nur über sehr geringe Lesekompetenzen verfügen. Mehr als 20% der Schülerinnen und Schüler sind am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht in der Lage, einfache Texte vollständig richtig zu verstehen und den Inhalt sinngemäss zu interpretieren. Rund 7% der Schülerinnen und Schüler gehören im Hinblick auf die berufliche und schulische Integration zu einer Risiko-

4. BILDUNGSWESEN UND ILLETRISMUS

Forschung zu Schule und Illettrismus

In den 90er Jahren nahm die Schweiz erstmals an den internationalen Vergleichsstudien der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) teil, die das Leseverständnis von Erzählungen, Sachtexten und Dokumenten bei 9- und 14-jährigen Schülerinnen und Schülern erfassten (EDK 2000a, S. 20). Aus dieser Studie werden im Folgenden einige Resultate referiert.

Die Leseleistungen der Schweizer Kinder im 3. Schuljahr liegen im Durchschnitt der berücksichtigten Länder. Bessere Leseleistungen erbrachten Kinder in den nordischen Ländern, den USA, Frankreich, Italien und Singapur. Innerhalb der Schweiz schnitten Kinder im deutschsprachigen Landesteil etwas besser ab als Kinder in der französischen und der italienischen Schweiz. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Schweizerdeutsche beim Lesenlernen in der Schriftsprache kein Hindernis darstellt. Am besten lasen die Kinder Dokumente, ungefähr gleich waren ihre Leistungen bei Sachtexten und Erzählungen. In dieser Untersuchung spielte neben dem Leseverständnis auch die Lesegeschwindigkeit eine Rolle, und die Leistungen der 9-jährigen Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz waren vor allem deshalb lediglich durchschnittlich, weil sie relativ langsam lasen. In dieser Phase des Lernprozesses sollte die Geschwindigkeit jedoch noch nicht im Zentrum stehen (ebd.).

Beeinflusst werden die Leseleistungen der 9-jährigen Kinder durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozioökonomischen Schicht. Die Unterschiede sind in allen drei Textarten gleich. Die Unterschiede in den Leseleistungen von Kindern der Unterschicht und jener der Mittelschicht sind etwas grösser als die Unterschiede zwischen Mittel- und Oberschicht. Einen Einfluss hat auch der sprachliche Hintergrund der Kinder. Während die Unterschiede zwischen den Kindern, die ausserhalb der Schule nur die Unterrichtssprache sprechen, und jenen, die eine Fremdsprache und gelegentlich zu Hause auch die Unterrichtssprache sprechen, nicht sehr gross sind, schneiden Kinder, die ausserhalb der Schule nur eine Fremdsprache sprechen, wesentlich schlechter ab. Die Unterschiede akzentuieren sich nach sprachlichem Hintergrund dann, wenn sie sich mit den Schichtunterschieden kumulieren. Für Kinder der Unterschicht wirkt sich ein fremdsprachlicher Hintergrund negativ auf die Leseleistungen aus, ebenso für Kinder der Mittelschicht. Für Kinder der oberen sozialen Schicht hingegen schlägt Fremdsprachigkeit kaum mehr negativ zu Buche. Die Unterschiede in den Leseleistungen nach

Lesekompetenzen aus der Unterschicht und die Hälfte der Jugendlichen aus der Mittelschicht sprechen ausserhalb der Schule gelegentlich oder ausschliesslich eine Fremdsprache (Notter et al., 1996, S. 117f.).

Die genannten Prozentzahlen zu Jugendlichen mit ungenügenden Lesekompetenzen zeigen in eine ähnliche Richtung wie eine Erhebung, die in den späten 70er Jahren in einem Schulkreis der Stadt Zürich durchgeführt worden ist und Schüler(innen) der Oberstufe mit Lese-Rechtschreib-Schwäche erfasste. Nach dieser Untersuchung wiesen insgesamt 5,2% der Schüler(innen) Lese- und Rechtschreibprobleme auf. Diese Jugendlichen verteilten sich aber sehr unterschiedlich auf die drei Typen der Zürcher Oberstufe: Sekundarschule 2,5%, Realschule 7,2% und Oberschule 25,5% (Dorenbusch, 1978, zit. nach Grissemann, 1984, S. 94f.).

Die in der Schweiz erhobenen Zahlen stimmen überein mit einer Schätzung, die Kretschmann et al. für die Bundesrepublik Deutschland vorgenommen haben. Sie errechneten einen Anteil von 4 bis 5% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger (ohne Sonderschüler(innen) mit organischen Beeinträchtigungen oder geistigen Behinderungen), die als funktionale Analphabeten einzustufen seien (Kretschmann et al., 1990, S. 14f.).

Aus den OECD-Untersuchungen zu den Lesekompetenzen von Erwachsenen wissen wir, dass die jüngste Gruppe (16- bis 25-Jährige), deren Schulbesuch am wenigsten lang zurückliegt, die tiefsten Anteile von Personen mit schwachen Lesekompetenzen aufweist (Notter, Bonerad & Stoll, 1999, S. 52).

In diesen Unterschieden nach Altersgruppen kommen zwei Aspekte zum Ausdruck. Zum einen spiegelt sich die Entwicklung der Schule. Während in der Schulzeit der älteren Generationen noch wenig Kenntnisse und Sensibilität für die Probleme im Zusammenhang mit Lesenlernen vorlagen, konnte die jüngere Generation bereits von Angeboten zur Prävention oder Behebung solcher Probleme profitieren.

Der zweite Aspekt ist die Erosion der Lesekompetenzen, wenn sie weder im beruflichen Zusammenhang noch in der Freizeit gebraucht und geübt werden.

Auch wenn die Zahl der Betroffenen bei den jüngeren Altersgruppen geringer ist, weisen die Untersuchungen unübersehbar darauf hin, dass ein Teil der Jugendlichen auch nach einer vollständig absolvierten Schulzeit mit zahlreichen Therapie- und Förderangeboten keine genügenden Lesekompetenzen erwarben. Und es bleibt die Frage nach dem Warum.

Dass Absolventinnen und Absolventen höherer Bildungsgänge über schwache

gruppe, weil sie Probleme haben werden, die Anforderungen einer Berufslehre oder von Weiterbildungsangeboten zu erfüllen (Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2001, S. 14). Zusammenhänge zwischen der sozioökonomischen Herkunft und den Leseleistungen zeigen zudem, dass es der Schule in der Schweiz bislang nicht gelungen ist, den Einfluss der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auf die Leistungen aufzuheben (ebd., S. 19).

Ungenügender Kompetenzerwerb in der Schule

Im Zusammenhang mit den internationalen Studien zu Lesekompetenzen der IEA wurde auch die Frage nach dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit guten, genügenden und ungenügenden Leseleistungen (gemessen an gesellschaftlichen Anforderungen) gestellt. Aufgrund von Expertenurteilen zu den Lesekompetenzen im Bereich Dokumente ergab sich, dass etwa 39% der Jugendlichen, die in der Schweiz getestet wurden, als hochkompetente Leser(innen) und 56% als kompetente Leser(innen) von Dokumenten gelten können, 5% hingegen ungenügend kompetente Leser(innen) von Dokumenten sind. Betrachtet man nur jenen Teil der Stichprobe, der Absolvent(inn)en von Schulen mit Grundansprüchen umfasst, steigt der Anteil Jugendlicher mit ungenügenden Lesekompetenzen auf 12% an. Dabei ist zu beachten, dass keine Sonderschüler(innen) in die Stichprobe aufgenommen wurden und dass Dokumente jene Textsorte darstellen, die man sich nicht auswählt, sondern mit der man im Alltag konfrontiert ist. Dieses Expertenurteil bedeutet, dass trotz international gesehen gutem Abschneiden der schweizerischen Jugendlichen die Leseleistungen eines beträchtlichen Teils dieser Jugendlichen hinter den (in der Schweiz hohen) gesellschaftlichen Anforderungen zurückbleiben.

Das Expertenurteil ist nur eine Möglichkeit, genügende bzw. ungenügende Kompetenzen zu definieren. In vielen Untersuchungen wurde funktionaler Alphabetismus definiert als die Fähigkeit, so gut wie ein durchschnittlicher Drittklässler lesen und schreiben zu können. Beim Vergleich zwischen 9-jährigen Kindern und 14-jährigen Jugendlichen ergibt sich ein Anteil von rund 5% an Jugendlichen, die ungenügende Leseleistungen erbringen in dem Sinne, dass sie schlechter lesen als Drittklässler(innen) (EDK 2000a, S. 30). Zieht man den schulischen Hintergrund in Betracht, zeigt sich, dass der Anteil ungenügend kompetenter Leser(innen) aus Schulen mit Grundansprüchen am höchsten ist. Nach Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und Sprachgewohnheiten ausserhalb der Schule analysiert, ergibt sich, dass die Knaben mit 60% unter den ungenügend kompetent Lesenden übervertreten sind. 60% der ungenügend gut Lesenden entstammen der Unterschicht, 38% der Mittelschicht. Zwei Drittel der getesteten Jugendlichen mit ungenügenden

variiert stark in Abhängigkeit von der sozialen Schicht. Kinder aus Oberschicht-Familien oder aus Familien des intellektuellen Milieus haben viel häufiger Gelegenheit, vielfältige Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben zu machen, als Kinder aus der Unterschicht. Kretschmann et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einem Teufelskreis von «Armut und (funktionalem) Analphabetismus», weil Kinder aus der Unterschicht mit geringeren Vorkenntnissen zur Schule kommen als Kinder aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status. In der Schule werden diese Unterschiede nicht etwa ausgeglichen, sondern verschärft (Kretschmann et al., 1990, S. 28).

Diese Sichtweise lässt nicht zu, dass Lernprobleme im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben (und auch Rechnen) einseitig bei den Kindern festgemacht werden. Auch auf der Seite der Didaktik können «Kunstfehler» (Balhorn & Rossa, 1995) auftreten, wie oben schon kurz erwähnt. Fatal wird die Anbindung des Problems am Kind vor allem dann, wenn nicht unterschieden wird zwischen mangelnden Spracherfahrungen, die aus einem anregungsarmen häuslichen Milieu und/oder unangepasstem Unterricht resultieren, und psycho-physiologischen Ursachen, die Kinder am Lernen hindern (ebd., S. 307). Im klassischen Konzept der Legasthenie (oder Dyslexie) ist diese Unschärfe angelegt, weshalb denn auch zunehmend für die Verabschiedung dieses Konzeptes plädiert wird (Keck & Sandfuchs, 1994, S. 190). Neben den (wenigen) Kindern mit psycho-physiologischen Problemen (Hirnverletzungen, Sinnesschwächen, Traumata) zeigen sogenannte legasthenische Kinder die gleichen Probleme beim Erlernen von Lesen und Schreiben wie andere Kinder, sie brauchen aber länger, um sie zu überwinden, was wiederum zu ungünstigen Lernstrategien und Einstellungen führen kann (Balhorn & Rossa, 1995, S. 309).

Neben dem anregungsarmen Hintergrund und einem unangemessenen didaktischen und methodischen Zugang können Probleme beim Schriftspracherwerb auch entstehen, wenn die Beziehungen zwischen den Erziehenden bzw. Lehrenden und den Lernenden gestört sind. Insbesondere Aussagen älterer von Lese-, Schreib- und Rechenschwäche betroffener Menschen lässt sich entnehmen, dass sie sowohl im Elternhaus wie in der Schule Vernachlässigung, Desinteresse und Abwertung erfahren mussten, dass man ihnen die Lernprobleme als persönliche Unfähigkeit vorwarf und ihnen das Gefühl vermittelte, aufgrund ihrer Unfähigkeit wertlos zu sein. So stellen Leemann Ambroz & Vögeli fest: «Besonders prekär wird die Einschulungssituation dann, wenn massiv gestörte familiäre Beziehungsverhältnisse das Kind belasten, es das Lesen und Schreiben ausserschulisch nicht als bedeutsam erleben kann und es zu einer Lehrperson kommt, die es beziehungs-

30 Die erste Studie von 1985 bezog sich auf junge Erwachsene von 21–25 Jahren, die zweite von 1992 auf Personen von 16 Jahren und mehr.

oder sehr schwache Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse verfügen, ist ebenfalls keine Seltenheit. Zwei US-amerikanische Studien³⁰ zeigten, dass von den Erwachsenen, die ein Studium (inklusive Universität) abgeschlossen hatten, rund die Hälfte bei den Tests bezüglich Grundkompetenzen zufriedenstellend abschnitten bzw. die Lernziele der Pflicht- oder auch nur der Primarschule erreichten. Die andere Hälfte der Befragten hingegen erreichte diese Grundanforderungen nicht oder bei weitem nicht (Girod, 1998, S. 79). Die OECD-Untersuchungen von 1994 haben diese Erkenntnis nicht nur für die USA, sondern für alle sieben beteiligten Länder bestätigt. Die Resultate lassen den Schluss zu, dass es durchaus möglich ist, die Pflichtschule abzuschliessen, ohne ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen erworben zu haben. Dieses Defizit lässt sich sogar mit einem Hochschulstudium vereinbaren (Girod, 1998, S. 83).

Wie entstehen Lernprobleme im Bereich Lesen und Schreiben?

Einer der zentralen Aufträge der obligatorischen Schule ist es, den Kindern das Lesen beizubringen. Dieser Auftrag wird umso dringender und die Verantwortung der Schule für dessen erfolgreiche Erfüllung umso grösser, als die Anforderungen an diese Kompetenzen stark gewachsen sind. Wie die Untersuchungen zu den Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen zeigen, erfüllt die Schule diesen Auftrag nicht allen Schülerinnen und Schülern gegenüber und verantwortet damit den Illettrismus ein Stück weit mit (Besse, 1995, S. 28).

Kretschmann et al. sehen die Hauptgründe dafür, dass Schülerinnen und Schüler trotz Schulbesuch das Lesen und Schreiben nicht erlernen, in einer mangelhaften «Passung» von Lernangeboten und Lernvoraussetzungen der Kinder. Mit «Passung» meinen die Autor(inn)en, dass die Lernangebote an die Vorkenntnisse der Lernenden anknüpfen und sich an deren Interessen und Lebenserfahrung orientieren. Das Prinzip «Passung» erläutern sie weiter in dem Sinne, «dass dann optimale Voraussetzungen des Lernens gegeben sind, wenn die Lernangebote innerhalb des Denk- und Interessenhorizonts der Lernenden liegen, dabei aber durch «leichtgradige Überforderung» eine Herausforderung für eigene Lernanstrengungen sind» (Kretschmann et al., 1990, S. 25; siehe dazu auch Besse, 1995, S. 108). Diese «Passung» vermissen sie und kritisieren den Schulunterricht in folgenden Punkten:

- zu geringes Berücksichtigen der unterschiedlichen Vorkenntnisse der Kinder,
- zu wenig Rücksichtnahme auf unterschiedliche Lerntempi der Schüler(innen),
- zu wenig motivierende Leseinhalte.

Zu den Lernvoraussetzungen, die Kinder in den Unterricht mitbringen, gehören Erfahrungen, die sie ausserhalb der Schule mit Sprache und Schrift und dem Umgang mit Schriftsprachlichem gemacht haben. Dieser erste Umgang mit Schrift

Jedes Jahr erscheinen zahlreiche Publikationen, die sich mit den Ursachen der schwachen Leistungen mancher Schülerinnen und Schüler in den Grundfächern befassen. Sie stammen laut Girod aus den verschiedensten Fachrichtungen:

- Psychophysiologie (Debilität, Legasthenie aufgrund von Hirnschäden oder Sehstörungen usw.),
- Psychiatrie und Psychoanalyse (Verhaltenspathologien),
- Psychologie (Assimilations- und Memorierungsmechanismen in bezug auf Lese-, Schreib- und Rechenschemata, Variationen je nach dem geistigen Alter der Kinder usw.),
- Pädagogik und übrige Erziehungswissenschaften (Wirkung pädagogischer Methoden in den Grundfächern usw.),
- Sozialpsychologie und Gruppenpsychologie (Eltern-Kind-Beziehung, Schüler-Lehrer-Beziehung, Peer Groups und ihre erfolgs- oder defizitorientierte Einstellung usw.),
- Soziologie und Statistik (Untersuchungen über die Grundkompetenzen von Schülerinnen und Schülern einer bestimmten Altersgruppe, Entwicklung und Einsatz von Indikatorensystemen für diese Kompetenzen usw.).

Keiner dieser Arbeiten – in welchem Bereich und auf welchem Niveau auch immer – ist es gelungen, jene Faktoren zu identifizieren, die den Misserfolg in den Grundkompetenzen allein oder massgeblich verursachen – abgesehen natürlich von Extremsituationen (Debilität, familiär übertragene Verwahrlosung usw.) (Girod, 1998, S. 75). Girod zieht daraus den Schluss, dass die generell geringen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in erster Linie auf die Bedeutung zurückzuführen sind, welche die jeweilige Bevölkerung den Grundkompetenzen zumisst. (Dass zum Beispiel das Buch in Finnland einen hohen Stellenwert genießt, zeigt sich an der im Verhältnis zur Bevölkerung hohen Anzahl von Neuerscheinungen pro Jahr, der Rolle öffentlicher Bibliotheken, der Rolle und Verbreitung der Printmedien usw.) Es sei anzunehmen, dass die Kinder vom anregenden Vorbild der Erwachsenen profitierten.

Nach Ansicht eines französischen Autorenkollektivs ist der ungenügende Erwerb der Grundkompetenzen oder im weiteren Sinn das schulische Versagen Folge eines Zusammenwirkens verschiedener Faktoren, wo Ursachen und Wirkungen kaum zu trennen sind (Bouvet et al., 1995, S. 49).

Der relative Einfluss mehrerer Merkmale auf die Lesekompetenz lässt sich mit multifaktoriellen Analysen prüfen. In einer französischen Untersuchung wurde in diesem Sinne der Einfluss von zwölf Merkmalen auf die Lese- und Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der 6. Klasse (d. h. im Alter von 11 Jahren) ermittelt. Diese zwölf Faktoren erklärten insgesamt nur einen Teil der

mässig nicht auffängt, sondern ablehnt» (Leemann Ambroz & Vögeli, 1991, S. 157).

Stauffacher liefert eine Zusammenstellung schulischer Verursachungsfaktoren:

- gestörte Beziehungen, die verhindern, dass Kinder die Geborgenheit und Akzeptanz erfahren, die für den Aufbau des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten nötig sind,
- ein Unterricht, der nicht verbunden ist mit der Lebenswelt der Kinder (dies trifft besonders für Kinder aus der Unterschicht und Immigrantenkinder zu),
- ein Unterricht, der nicht auf die individuellen Bedürfnisse und Lernwege der Kinder eingeht und die Erfahrungen und das vorhandene Wissen der Kinder nicht einbezieht,
- ein Unterricht, der nach den ersten ein bis zwei Jahren den Schriftspracherwerb als abgeschlossen betrachtet und darauf verzichtet, auch in den nachfolgenden Klassen an den Lese- und Schreibkompetenzen zu arbeiten und den Kindern und Jugendlichen weiterführende Strategien zu vermitteln (Stauffacher, 1992, S. 76f.).

Ein schwer zu lösendes Problem liegt im Doppelcharakter der Schule als Instanz, die gleichzeitig qualifiziert und selektioniert. Der Sprachunterricht spielt hinsichtlich beider Funktionen eine zentrale Rolle. Mit dem selektiven Aspekt des Lese- und Schreibunterrichts ist die Gefahr der ungenügenden Leistung, des Scheiterns untrennbar verbunden und damit auch die Gefahr, dass Kinder demotiviert, verängstigt und in ihrem Lernprozess entscheidend blockiert werden. Gerade am Selektionsaspekt aber wird deutlich, welche grosse Verantwortung die Schule trägt, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben zu betreuen, sie vor Diskriminierung und Demütigung zu schützen, ihre Entmutigung zu verhindern und sie nicht in den «couloir de l'illettrisme» (Bentolila) abzuschieben.

Girod (1988) geht auch der Frage nach, ob Illettrismus auf Intelligenzmangel bzw. einen niedrigen Intelligenzquotienten (IQ) zurückzuführen ist. Die wenigen Studien, die es zu diesem Aspekt des Themas gibt (Kinder und Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene), weisen auf eine gewisse Übereinstimmung zwischen der Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Ergebnisse in Intelligenztests und ihrer Klassifizierung aufgrund von Tests der Grundkompetenzen hin. Girod stellt jedoch keinen deutlichen Zusammenhang fest (der Prozentsatz der erklärten Varianz beträgt rund 25%). Weitere Untersuchungen in dieser Richtung wären seiner Meinung nach durchaus sinnvoll, würden jedoch kaum grundsätzlich andere Ergebnisse erbringen. Die Folgerung, dass Illettrismus auf Intelligenzmangel beruht, ist deshalb nicht zulässig.

nicht nur Lehr- und Lernformen voraus, die selbständiges Lernen gemäss den individuellen Voraussetzungen ermöglichen. Sie rufen auch nach Beurteilungsformen, die diesem Lernprozess gerecht werden. Die Beurteilung muss demnach an festgelegten Zielen und transparenten Kriterien orientiert sein, die wiederum individuell abgestimmt werden. So lässt sich der Lernstand des Kindes am vorgegebenen Ziel messen, und die Lernfortschritte können im Vergleich mit dem früheren Lernstand beurteilt werden. In diesem Sinne wird ein Beurteilungskreislauf in Gang gesetzt, der in vier Schritten – Lernziele festlegen, beobachten, beurteilen, fördern – das Kind spiralförmig in seinem Lernprozess begleitet und, kombiniert mit Formen der Selbstbeurteilung, es in einen dauernden Dialog über Erreichtes und noch zu Erreichendes einbindet (vgl. Jurt-Betschart, Hofstetter & Vogel-Wiederkehr, 2000 und Berwert et al., 2000).

Stellungnahme der Expertinnen und Experten

Die Experten und Expertinnen wurden gebeten, die Ergebnisse einer Untersuchung über Lesekompetenzen (Notter et al., 1996) zu beurteilen, die zeigte, dass in der Schweiz rund 5% der Jugendlichen die obligatorische Schule mit ungenügenden Lese- und Schreibkenntnissen verlassen und dass der Anteil von Jugendlichen mit ungenügenden Lesekompetenzen in den Schultypen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen sogar 12% beträgt (Frage 2.1 des Fragebogens). Diese Ergebnisse werden von niemandem bestritten oder beschönigt. Einige sehen in diesen Tatsachen eine Ursache für den Illiterismus der Erwachsenen und betrachten sie als Alarmsignal, das die Verantwortlichen der Bildungspolitik zum Handeln veranlassen müßte. Man hält die Ergebnisse für inakzeptabel, wenn auch nicht für überraschend, und fordert weitere Abklärungen. Andere fragen sich, wie das Bildungswesen diesem Problem begegnen könnte und welche Schlussfolgerungen daraus für den Lese- und Schreibunterricht zu ziehen sind. Eine Person weist darauf hin, dass sich hinter diesen Zahlen ein tieferliegendes Übel verbirgt: ein Verfall der Sprache.

Die Mehrheit der Befragten verweisen das Problem jedoch in den schulischen Bereich im weiteren Sinn, wobei sie die Unterrichtsqualität, die Didaktik der Erstsprache sowie die Rolle und den gelegentlich zu selektiven Charakter der Schule kritisieren. Gewisse Kompetenzen müssten in den ersten Lebens- und Schuljahren erworben und entsprechende Lücken möglichst früh aufgearbeitet werden. Es sei unzulässig, die Entwicklung von Defiziten bereits in der Primarschule in Kauf zu nehmen. Selektion und Etikettierung beeinträchtigten die Motivation und setzten die Kinder unter Druck, statt ihnen die Freude am Lesen zu vermitteln. In Zusammenhang mit der Lese- und Schreibdidaktik sollten folgende Punkte evaluiert wer-

Varianz in den Schülerleistungen (31% im Bereich Lesen und 27% im Bereich Mathematik. Ein Merkmal – die sozioprofessionelle Zugehörigkeit des Vaters – erklärte bereits rund die Hälfte der Varianz (in beiden Bereichen rund 13%). Die übrigen in dieser Untersuchung berücksichtigten Merkmale waren: das Geschlecht des Kindes, die Nationalität des Vaters, das Alter des Kindes beim Eintritt in den Kindergarten, Klassenrepetitionen und deren Zeitpunkt im Laufe der Primarschulzeit, das Wohnquartier und das Quartier, in dem das Kind zur Schule ging. Die Einflussstärke jedes dieser Faktoren bewegte sich zwischen weniger als 1% und 2–3%. Einzig die Tatsache einer Repetition der ersten Klasse im Alter von 6 Jahren wirkte stärker: dieser Faktor vermochte 6–7% der Leistungsunterschiede in beiden Bereichen zu erklären. Auch eine grössere Zahl berücksichtigter Faktoren führt kaum dazu, dass ein grösserer Teil der Varianz erklärt werden kann. Damit sinkt allenfalls der Erklärungswert der einzelnen Variablen, die zudem untereinander in Wechselwirkung stehen. Der Anteil der ungeklärten Varianz bleibt also hoch. Die Lernschwierigkeiten in den Bereichen Lesen und Mathematik sind somit auf ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren zurückzuführen.

Neuere didaktische Ansätze

Um die weiter oben nachgezeichnete fatale Entwicklung zu verhindern, postuliert eine zentrale Forderung der Sprachdidaktik heute Entwicklungsorientierung statt Defizitorientierung (Sieber, 1998, S. 43). Dieser Entwicklungsorientierung liegt eine Auffassung vom Menschen als ziel- und zukunftsorientiertem Subjekt zugrunde, das lernend Erfahrung und Wissen aktiv verarbeitet. Der Aufbau von Sprachkompetenz wird verstanden als aktiver und kreativer Gestaltungsprozess, in dem die Lernenden selber Regeln bilden und diese im Gebrauch überprüfen, modifizieren und ausweiten. Der schulische Unterricht hat diesen Prozess zu unterstützen. Lernprozesse werden als eigenaktiv und selbstgesteuert gesehen. Die schulischen Lernangebote und -hilfen begleiten und unterstützen diese Selbststeuerung. Mit Blick auf die Möglichkeit falscher Selbststeuerung ergibt sich daraus eine neue Gewichtung von Leistungen und Fehlleistungen. Fehler werden in dieser Sicht zu konstruktiven Elementen im Lernprozess (Rossa & Rossa, 1995, S. 144). Voraussetzung ist eine Atmosphäre des Vertrauens und der Angstfreiheit, in welchem Schülerinnen und Schüler wegen eines Fehlers weder blossgestellt noch getadelt oder gedemütigt werden (Spsychiger et al., 1999, S. 45). Diese neue «Fehlerkultur» darf aber nicht zu einer neuerlichen Fixierung auf den Fehler führen. Schülerinnen und Schüler sind dort zum Lernen motiviert, wo sie die Erfahrung gemacht haben, dass sie schon etwas können. Vor diesem Hintergrund charakterisiert Sieber das oberste Ziel des Sprachunterrichts folgendermassen: «Schülerinnen und Schülern die Gewissheit vermitteln, dass sie sprachlich etwas können» (Sieber, 1998, S. 61). Diese person-, entwicklungs- und lernprozessorientierte Sichtweise setzt allerdings

Arbeitsgruppen zwecks Ausarbeitung von Richtlinien, Klärung der Ziele der schulischen und beruflichen Integration auf der Sekundarstufe II, Einrichtung geeigneter Übergänge vom obligatorischen in den nachobligatorischen Bildungsbereich und Neuausrichtung der Lehrpläne auf die Förderung der Grundkompetenzen, die nach Abschluss der obligatorischen Schule als Grundlage für ein lebenslanges Lernen dienen sollten. Einige Personen sind der Meinung, diese Diskussionen fänden eher in Fachkreisen als auf der bildungspolitischen Ebene statt und betrafen in erster Linie Themen wie Lehrerfortbildung, Auswahl und Finanzierung geeigneter Lehrmittel, Klassengrößen sowie das Ausmass der Unterstützung der Lehrpersonen durch ambulante sonderpädagogische Fachkräfte oder schulpsychologische Dienste. Andere wiederum erklären, die Forschungsergebnisse seien ein Dauerthema bei den Verantwortlichen des Bildungswesens, was sich in der Umsetzung der Schulgesetze niederschläge (die auf eine ganzheitliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler durch Vermittlung umfassender Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen abzielen) und sich auch auf eine sorgfältige Implementierung von Reformvorhaben auswirke.

Andere Expert(inn)en hingegen vertreten die Ansicht, die Resultate kämen in der Bildungspolitik kaum oder gar nicht zur Sprache, obschon das Problem von der Presse regelmässig aufgegriffen werde und jede neue Untersuchung für Wirbel Sorge. Als Gründe werden angegeben: die (geringe) Anzahl der Betroffenen, die Tatsache, dass andere Themen Priorität geniessen (vor allem die Wahl der ersten Fremdsprache, der Einbezug des Computers in den Unterricht, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement, die Lehrerausbildung und der Lehrermangel), die Schwierigkeit, Politiker für dieses Anliegen zu mobilisieren oder Kredite für die nötigen Fördermassnahmen zu erwirken, sowie die für die Berücksichtigung von Bedürfnissen der schwächsten Schüler ungünstige Wirtschaftslage. Dazu kämen das Fehlen einer Grundsatzdiskussion, die Verschleierung der Problematik und der realitätsfremde Charakter der Diskussion – sofern sie überhaupt stattfindet –, bei der oft zwei mit Vorurteilen behaftete Lager das Feld beherrschen: jene, die den Zerfall der Sprache beklagen, und jene, die meinen, das schweizerische Bildungssystem sei über alle Zweifel erhaben. Dabei werde vergessen, dass unsere Nachbarländer auf diesem Gebiet in den vergangenen Jahrzehnten grosse Anstrengungen zur Verbesserung des Bildungswesens unternommen haben. Die Sparanstrengungen auf Kosten insbesondere von Stützkursen und der marginale Charakter der schweizerischen Bildungsforschung werden ebenfalls als Probleme genannt.

Einige Stimmen weisen darauf hin, dass die Forschungsergebnisse auf der Ebene Schulaufsicht laufend diskutiert werden. Anlass dazu böten die Anpassung der Lehrpläne, der Schulprogramme und der Unterrichtsmethoden, die Umsetzung der Schulgesetze, die unterschiedlichen Resultate kantonaler Vergleichsprüfungen sowie die laufende Überprüfung der Lernfortschritte. In Fachkreisen und bei den

den: die Methode und die Begleitung in der Phase des Lese- und Schreibanfangs, die für Lesen und Schreiben aufgewendete Unterrichtszeit, Qualität und Eignung der Lehrmittel, Anregung und Lernklima, Klassengrösse und Möglichkeiten der individuellen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, Art und Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Betreuungspersonen.

Ein Teil der Befragten weisen darauf hin, es sei für viele Jugendliche in der Übergangsphase zwischen Sekundarstufe I und II nicht einfach, ihren Platz zu finden. Massnahmen zur Erfassung von Lernproblemen auf den verschiedenen Schulstufen und die Möglichkeit, sich von jedem einzelnen Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten ein genaues Bild zu verschaffen (Nationalität, Schulleistungen, sozio-ökonomische Schichtzugehörigkeit der Eltern usw.), wären wichtige Voraussetzungen, um auf der Sekundarstufe II eine adäquate Betreuung sicherzustellen und die für einen differenzierten Unterricht notwendigen finanziellen Mittel zu erhalten. Die heterogene Zusammensetzung der Klassen mache es schwierig, alle auf denselben Wissensstand zu bringen, und lasse Unterricht zu einer komplexen Aufgabe werden. Einige Schüler(innen) seien trotz aller Bemühungen seitens der Schule nicht in der Lage, ihr Potenzial voll auszuschöpfen, weil erhebliche Probleme ihre Lernfähigkeit beeinträchtigten. Eine Person macht aber auch geltend, in den vergangenen Jahren habe die Förderung der Persönlichkeit des Kindes im Vordergrund gestanden, und darob sei das Trainieren der Kulturtechniken etwas vernachlässigt worden.

Andere meinen, das Problem der mangelhaften Beherrschung von Grundkompetenzen werde vom Bildungswesen systematisch unterschätzt. Nach Ablauf der ersten vier Schuljahre seien Lehrkräfte und häufig auch schulpsychologische Dienste weder imstande, drohenden Illittrismus differenziert zu diagnostizieren, noch vermöchten sie den Schülerinnen und Schülern zwischen Kindheit und Pubertät geeignete Lernmethoden anzubieten. Ein Experte setzt sich mit der Frage nach der weiteren Pflege und Übung der Lesekompetenzen nach der obligatorischen Schulzeit auseinander.

Eine weitere Frage zielt darauf ab zu erfahren, wie die Forschungsergebnisse (der im vorangehenden Punkt erwähnten IEA-Untersuchung) auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens diskutiert werden (Frage 2.2 des Fragebogens).

Zahlreiche Expert(inn)en sind der Meinung, diese Resultate würden auf der Ebene der Bildungspolitik diskutiert, und zwar in verschiedenen Zusammenhängen: Schulversagen, äussere Differenzierung (Sonderklassen, Schultypen mit «Grundansprüchen») oder innere Differenzierung (pädagogische Unterstützung, Binnendifferenzierung des Unterrichts in heterogenen Klassen), Bildung von Diskussions- und

sicht, die Lehrpersonen hätten nicht auf die Ergebnisse internationaler Untersuchungen gewartet, um sich mit den pädagogischen Problemen im obligatorischen Schulunterricht zu befassen. So seien integrierte Stützmassnahmen und punktuelle Lesewerkstätten in Primarschulklassen und Schultypen mit Grundansprüchen realisiert (im Bereich des nachobligatorischen Bildungswesens hingegen verfügten die Lehrpersonen häufig weder über die Mittel noch über die Ausbildung, um das Problem anzupacken, und hätten auch Mühe, gewisse Schüler(innen) zu motivieren), im Rahmen der Lehrerfortbildung (z. B. im Kanton Genf) würde sensibilisiert, Lehrpersonen könnten bei der Ausarbeitung von Lehrplänen, Schulprogrammen und Unterrichtsmethoden mitwirken und die Zusammenarbeit mit ergänzenden Diensten suchen. Die Wahrnehmung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen falle unterschiedlich aus. Im Rahmen von Fortbildungskursen stiessen die Forschungsergebnisse auf viel Interesse, ansonsten würden sich Lehrpersonen aber lieber auf ihre eigenen Beobachtungen stützen und klagten häufig über zunehmende Defizite der Schüler(innen) im Umgang mit Schrift.

Manche Expert(inn)en sind der Auffassung, die Lehrpersonen kämpften oft vergeblich gegen die konservative Haltung der Schulbehörden an oder diskutierten die Ergebnisse nur ansatzweise, weil sie die Bedeutung des Lernerfolgs nicht richtig einschätzten, über die neueren Konzepte für den Leseunterricht schlecht im Bild seien oder Neuerungen in der Vermittlung von Grundkompetenzen ablehnten. Als Gründe für eine fehlende Diskussion werden ferner angeführt: Priorität anderer Themen, Mangel an Verfügbarkeit, um grundsätzliche Probleme anzugehen (eher möglich sei dies im Rahmen von kleinen Klassen, Sonderklassen, bei Logopäd(inn)en oder im Umgang mit punktuellen Problemen einzelner Schüler(innen), Überforderung, Resignation oder der mit Schulentwicklungsaufgaben verbundene hohe Energieaufwand, der gewisse Unterrichtsprobleme in den Hintergrund dränge. Eine Stimme erklärt, die Lehrpersonen fühlten sich von dieser Problematik nicht unmittelbar betroffen, weil der Schulerfolg bzw. -misserfolg erst nach Abschluss der Pflichtschule zum Tragen komme; die Lehrer(innen) seien somit nicht direkt mit dem Ergebnis ihres Unterrichts konfrontiert. Es gebe weder eine systematische Evaluation des obligatorischen Schulunterrichts mit einem Rückmeldesystem für die Lehrperson, noch eine Kontrolle des Lernerfolgs nach Abschluss der Pflichtschule. Eine weitere Person meint, man habe noch keine geeigneten Disseminationswege gefunden, um Lehrpersonen mit Forschungsergebnissen vertraut zu machen. Zudem würfen diese Ergebnisse zunächst vor allem Fragen auf, ohne Antworten darauf zu geben; die Lehrerbildung sei aber bis anhin darauf ausgerichtet gewesen, Antworten zu geben, statt eine fragende Haltung aufzubauen.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

an Unterrichts- und Schulentwicklung direkt beteiligten Institutionen hat das Interesse an einer Qualitäts- und Erfolgskontrolle des Unterrichts nach Aussage einiger Expertinnen und Experten zugenommen, und das Bewusstsein für die Existenz des Illettrismus und die Notwendigkeit gezielter Massnahmen zur Unterstützung der Lese- und Schreibkompetenz sei vorhanden. Eine Person bezeichnet die Diskussion auf dieser Ebene als oberflächlich und unspezifisch. Eine weitere Person hat den Eindruck, dass die Schulaufsicht um ihr Überleben kämpft und Wege sucht, den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Die Professionalisierung der Schulaufsicht könnte laut einer dritten Stimme zu einer vermehrten Wahrnehmung von empirisch gesicherten Fakten über das Schulsystem und seine Leistungen führen.

Andere vermissen in der Diskussion auf dieser Ebene jegliche Kontinuität. Einzelne Aktionen engagierter Lehrpersonen blieben isoliert, und die Debatten in den auf verschiedenen Kanälen über die Forschungsergebnisse informierten Schulleitungen blieben punktuell. Verursacht werde diese Situation durch einen Mangel an Informationen und Ressourcen (Zeit, Fachkenntnisse) sowie durch die Gefühle von Ratlosigkeit und Unbehagen, die von Resultaten dieser Art ausgelöst würden. Im Zug der Reformen im Bereich der Schulaufsicht, die in den meisten Kantonen stattgefunden hätten, seien zudem die Aufgaben und Funktionen des Inspektorats neu festgelegt worden. Dazu komme, dass andere Themen Priorität genössen.

Zahlreiche Expert(inn)en sind der Ansicht, die Untersuchungsergebnisse würden auf der Ebene Bildungsverwaltung regelmässig diskutiert, und führen ungefähr dieselben Gründe an wie bei der Ebene Schulaufsicht. Andere erklären, das Interesse an der Qualität der Schulen, am Lern- und Lehrerfolg bezüglich Lese- und Schreibkompetenzen, an der Unterstützung von Leseförderungsprojekten, an der Lehrerfortbildung, der Zusammenarbeit zwischen Schule und Bibliothek sowie an den Vereinen für Lesen und Schreiben zeige, dass die Verwaltung dem Phänomen die nötige Beachtung schenke. Der Zugang zu den Resultaten der wissenschaftlichen Forschung in diesem Bereich stelle kein Problem mehr dar. Andere bemängeln, die Debatte sei oberflächlich und allgemein gehalten, erschöpfe sich in Floskeln und verbinde das Problembewusstsein nicht mit konkreten Zielsetzungen. Die Debatte konzentriere sich zudem eher auf Symptombekämpfung und Mittelbeschaffung, statt sich den Ursachen und deren Behebung zuzuwenden. Andere schliesslich stellen fest, dass die Diskussion nicht stattfinde, weil eine konservative Haltung dies verhindere, die Überprüfung des Lernerfolgs auf dieser Ebene von zweitrangiger Bedeutung zu sein scheine, andere Themen wie zum Beispiel die Förderung hochbegabter Kinder den Vorrang genössen, die Schule generell sich in Richtung Teilautonomie entwickle und didaktische Fragestellungen als sekundär betrachtet würden.

Was die Diskussion der Untersuchungsergebnisse auf der Ebene Lehrpersonen betrifft, gehen die Aussagen der Befragten weit auseinander. Viele vertreten die An-

che nahe zu bringen. Dies erfordert eine Lern- und Schulkultur, die den Aufbau des [REDACTED]rauens in die eigenen Fähigkeiten ermöglicht. Dementsprechend fordert die Sprachdidaktik einen entwicklungsorientierten (statt defizitorientierten) Unterricht, der am Vorwissen und den Interessen der Kinder ansetzt und die Eigenaktivität und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler fördert. Dies erfordert nicht zuletzt eine pädagogische Zuwendung, die nicht diskriminiert, und didaktisch-methodische Zugänge, die sich an transparenten Zielen orientieren, mit Fehlern produktiv umgehen und in der Beurteilung die Lernfortschritte betonen.

Die befragten Personen zeigen sich über die Ergebnisse der Lesekompetenzforschung zwar nicht überrascht, wohl aber sehr besorgt. Sie fordern eine vertiefte Ursachenforschung, unter anderem auch unter fachdidaktischer Ausrichtung, und kritisieren Schwachstellen im Bildungswesen. So müsste die Unterrichtsqualität optimiert werden hinsichtlich methodischer Sorgfalt, individueller Lernbegleitung und -betreuung, Motivationskraft von Lehrpersonen und Anreicherungsreichtum der Lernumgebung. Kritisiert wird auch, dass die Schule ihrer kompensatorischen Funktion zu wenig nachkomme und zu sehr auf Selektion statt auf den Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen ausgerichtet sei. Nach Ansicht der Expertinnen und Experten wird das Problem ungenügender Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichem auf bildungspolitischer Ebene zwar punktuell diskutiert, aber zu wenig konsequent in Massnahmen umgesetzt. Auf der Ebene Schulaufsicht fehlen den Laienbehörden zum Teil die Informationen oder aber Ressourcen und fachliche Kompetenzen, um die nötigen Schlüsse zu ziehen. Wenn sich die Schulaufsicht aber professionalisiert und sich um didaktische Innovationen und um Reformen der Unterrichtsgestaltung bemüht, konstatieren die Befragten bei Aufsichtsbehörden ein steigendes Bewusstsein dafür, dass gezielte Fördermassnahmen in den Bereichen Lesen und Schreiben notwendig sind. Eine zunehmende Sensibilisierung für das Problem stellen die befragten Personen in der Bildungsverwaltung fest, insbesondere auch im Bereich der Weiterbildung Erwachsener. Schwieriger scheint es hingegen, Lehrpersonen mit Ergebnissen der Leseforschung und neueren Konzepten des Leseunterrichts vertraut zu machen. Gleichwohl kämpfen nach Ansicht der Befragten viele Lehrpersonen engagiert gegen den schulischen Misserfolg von Kindern und Jugendlichen und bemühen sich um die laufende Verbesserung ihres Unterrichts.

Schlussfolgerungen

Sowohl die Fachliteratur wie auch die Expertenbefragung legen nahe, dass dem Bildungswesen und den darin Tätigen in der Prävention wie auch im Kampf gegen den Illettrismus eine zentrale Bedeutung zukommt. Es braucht jedoch eine klare Prioritätensetzung und entsprechende Mittel, um ein kohärentes System geeigne-

Die Forschenden, die im Rahmen der IEA-Studien Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen untersuchten, betrachten vor allem die Unterschiede in den Kompetenzen der einheimischen und der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler als besorgniserregend. Auch die im Durchschnitt relativ guten Ergebnisse, die jüngere Erwachsene bei den IALS-Kompetenzmessungen der OECD erzielten, lassen nicht übersehen, dass ein Teil der Jugendlichen nach absolvierter Schulzeit ohne genügende Fähigkeiten im Umgang mit schriftlichen Informationen dastehen. Unter diesen Kindern und Jugendlichen sind Jungen, Angehörige der Unterschicht und junge Menschen, deren Umgangssprache nicht mit der Unterrichtssprache übereinstimmt, übervertreten. Akzentuiert wird dieser Befund durch die neuesten Ergebnisse der Lesekompetenzforschung, die im Rahmen des OECD-Programms PISA zusammengetragen wurden. Danach verfügen 20% der Jugendlichen in der Schweiz am Ende der obligatorischen Schulzeit über sehr geringe Lesekompetenzen. 7% werden von den OECD-Expert(inn)en als Risikogruppe bezeichnet, für die sich im Hinblick auf ein Weiterlernen ernsthafte Probleme stellen dürften. Dringender Handlungsbedarf besteht somit auch im Bereich der obligatorischen Schule, wenn Illettrismus verhindert werden soll.

Auf die Frage, weshalb Jugendliche auch nach neun Jahren Schule im Umgang mit schriftlichen Informationen Schwierigkeiten haben, gibt es keine einfachen Antworten. Neben den intellektuellen Fähigkeiten erklären die sozioökonomische Herkunft, die Sprachsituation in der Familie, das Geschlecht, Aspekte der Schulkarriere, des schulischen Umfeldes und des Wohnquartiers für sich genommen jeweils nur einen kleinen Teil der Unterschiede in den Lesekompetenzen. Mit Blick auf den Anteil der Schule am Problem liefert die Bildungsforschung einige Hinweise. So dürfte die mangelhafte «Passung» von Lernangeboten seitens der Schule und Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Lebenserfahrungen seitens der Lernenden für die Probleme mitverantwortlich sein. Der Umgang mit Schriftlichem kann nicht auf eine Technik reduziert werden, sondern muss als kulturelle Praxis gesehen werden, zu der Kinder hingeführt werden müssen. Diese Hinführung beginnt schon sehr früh und geschieht im wesentlichen im Familienzusammenhang. Wo die Schriftkultur im Familienkreis aber wenig verankert ist, kann diese Hinführung unzureichend sein. Hier kommt der Schule eine kompensatorische Funktion zu. Entsprechend müssen Lehrpersonen nicht nur über das nötige Wissen zur Vermittlung der Kulturtechniken verfügen, sondern auch versiert sein hinsichtlich Sozialisation, Animation und Förderung im Bereich Lesen und Schreiben. Notwendig ist eine hohe Sensibilität von Lehrpersonen gegenüber den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder. Gefragt ist die Fähigkeit, auch Kindern aus sozial benachteiligten Bevölkerungskreisen, in denen Sprache und Schrift einen geringeren Stellenwert haben als in den privilegierten Schichten, den Sinn der Schriftsprache

ter Massnahmen auf allen Stufen des Bildungswesens aufzubauen. Mit Blick auf die unter kantonaler Hoheit stehenden Bildungssysteme sind folgende Punkte für eine umfassende Strategie gegen den Illiterismus von Bedeutung:

- eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Lesekompetenzforschung;
- ein erklärter politischer Wille zur Prävention und zum Kampf gegen den Illiterismus bzw. zur Förderung der Lesekompetenzen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen;
- regelmässige Kompetenzmessungen (wie die von der OECD durchgeführten Studien IALS und PISA) und die vertiefte Erforschung von Ursachenfaktoren ungenügender Kompetenzen sowie des Zusammenspiels solcher Ursachenfaktoren (siehe Kapitel 3);
- die Entwicklung, Planung und Umsetzung kohärenter Massnahmen, die der Prävention dienen und geeignet sind, Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen auf allen Stufen des Bildungswesens zu fördern;
- eine dauernde Evaluation und Optimierung dieser Massnahmen;
- der Einbezug von Ergebnissen der Lesekompetenzforschung in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und von anderen im Bildungswesen tätigen Personen (z. B. Schulaufsicht).

– Runder Tisch statt Addition von Fachinteressen

Dieser Kernlehrplan ist nicht die Addition der Ansprüche von Fachkommissionen und Abnehmerstufen, sondern – durchaus in Würdigung der fachdidaktischen und gewerkschaftlichen Anliegen sowie der Ansprüche von Abnehmerkreisen – in erster Linie das Werk einer Allgemeinbildungs-Autorität: Ein runder Tisch von Bildungsfachleuten im Sinne von «Lebensfachleuten» jenseits von besonderen Fachinteressen, von Persönlichkeiten aus verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen (wozu auch Lehrpersonen gehören können).

– Kriterien für die Aufnahme als Kernziele

In die Liste verbindlicher Lernziele aufgenommen werden sollen jene, die der Vermittlung exemplarischer Einsichten dienen, die alltagsnotwendige Fertigkeiten oder alltagsnotwendiges Sachwissen und die wichtigsten «Manieren» für ein zivilisiertes Zusammenleben mit Mitmenschen und Natur umfassen und

STELLUNGNAHME

Beat W. Zemp, Präsident

«Lehrerinnen und Lehrer Schweiz» (LCH)

Der LCH hält Illettrismus bei Schulabgängern für ein nicht hinzunehmendes Problem und ist der Auffassung, dass zusätzliche Anstrengungen mit dem Idealziel der Beseitigung von Illettrismus zu unternehmen sind. Geeignete Massnahmen werden aber auch zusätzliche Mittel notwendig machen. Dazu ist es unerlässlich, dass die Bildungspolitik das Phänomen Illettrismus zunächst einmal wahrnimmt.

Bezüglich Ursachen interessiert den LCH vor allem die Frage: Wie ist es möglich, dass Kinder neun oder zehn Jahre lang zur Schule gehen können und in dieser langen Zeit nicht zu den erforderlichen Mindestkompetenzen in Lesen, Schreiben oder Rechnen gelangen? Um gesicherte Antworten auf diese Frage zu erhalten, erachtet der LCH weiterführende Forschung, insbesondere zum Prozess des Lesenlernens, für erforderlich.

Mit Blick auf mögliche innerschulische Problemverursacher schlägt der LCH Folgendes vor:

- Kernprogramm von Muss-Lernzielen in einem Konzept zielerreichenden Lernens
Ein Kernprogramm, welches beschreibt, was alle Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Stufe (z. B. Grundschule, Sekundarstufe I) wissen und können müssen, macht nur Sinn, wenn alles schulische Handeln konsequent der Maxime Zielerreichung unterstellt wird. In diesen Kernbereichen ist also «mastery learning» angesagt: Man kann sich im Konzept des zielerreichenden Lernens bei diesen Kernzielen in einer Lernkontrolle nicht durch eine schlechte Zensur vom Nichtkönnen «loskaufen». Vielmehr wird auf dem Erreichen insistiert, werden die ganzen Jahre (z. B. Pflichtschulzeit) hindurch immer wieder Lern- und Anwendungsmöglichkeiten geschaffen, bis die Kernziele nachhaltig erreicht sind – nötigenfalls auf Kosten anderer Lernziele und im Rahmen einer variablen Lernzeit.
- Verbindliche Lernziele mit stufenübergreifender Bemühenspflicht
Ein Katalog von verbindlichen Lernzielen, die stufenübergreifend ständig unterrichtet werden, deren volles Erreichen aber nur einem mehr oder weniger grossen Teil der Lernenden möglich sein wird.

die sich für das Lernen auf der betreffenden Schulstufe bzw. überhaupt in der Schule eignen.

- Günstige Bedingungen für erfolgreiches Unterrichten in heterogenen Klassen bereitstellen

Um mit einem Konzept des Erreichens von Mindestfähigkeiten durch alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich arbeiten zu können, bräuchte es günstige Voraussetzungen in verschiedenen Bereichen von Schule. Dazu gehören insbesondere:

- didaktische Fähigkeiten (Ausbildung zu breitem Repertoire von Lehr- und Lernformen, Binnendifferenzierung; Offenheit und Wille zu Evaluation und ständiger Weiterbildung; strukturierte Lehrerschaft mit erlaubten/genutzten Expertise-Unterschieden)
- Grösse und Art der Lerngruppen (heterogene, kleine Lerngruppen mit weniger als 20 Schüler[inne]n; variable, flexible Lerngruppen)
- Zeitstrukturen (Zeitgefässe für Team/Kollegium; Kopf, Herz, Hand im Gleichgewicht und gleichwertig)
- Promotionsordnung (klare, einheitliche Kriterien, gleiches Handeln; Wiederholbarkeit von Lernkontrollen)
- Rechenschaftslegung und Evaluation (Zwischenevaluation/Überprüfbarkeit; kollegiale Beurteilung im Sinne des FQS)
- Lehrmittel (Lehrmittel mit breiter Auswahl an Übungsmöglichkeiten und -gelegenheiten; Lehrmittel ohne Methodenzwang)
- Schulleitungs-/Teamstrukturen (verbindliche Zusammenarbeit mit reservierten Zeitgefässen; professionalisierte Schulhausleitung mit Mandat; Verbindlichkeit gegenüber Leitbild/Schulprogramm)
- Unterstützung/Assistenz/Sonderförderungsmittel (Assistenzlehrkräfte bei extrem heterogenen Klassen; Schwächen-/Stärken-Förderungsangebote vor Ort und im Team integriert)
- Infrastruktur (flexible Raumangebote für Gross- und Kleingruppenunterricht).

5. MASSNAHMEN ZUR PRÄVENTION UND BEKÄMPFUNG DES ILLETTRISMUS IM BILDUNGSWESEN

Forschungsergebnisse und erste Stellungnahmen der Expert(inn)en

Um die Übersichtlichkeit dieses umfangreichen Kapitels zu gewährleisten, wird es in Abschnitte unterteilt, die sich an den Stufen des Bildungswesens orientieren. Dabei folgen den referierten Forschungsergebnissen unmittelbar die Stellungnahmen der Expert(inn)en, die sich auf den jeweiligen Abschnitt beziehen. Die befragten Personen waren gebeten worden, Massnahmen zu nennen, die nach ihrer Meinung geeignet wären, Schwächen in den Lese- und Schreibkompetenzen an der Entstehung zu verhindern oder zu bekämpfen (Fragen 3 und 4 im Fragebogen). Das Kapitel wird abgerundet durch die Frage nach innovativen Ansätzen in Pädagogik und Didaktik. In einem Exkurs gehen wir auf Beispiele für Massnahmen aus fünf ausgewählten Kantonen (Basel-Stadt, Genf, Neuenburg, Tessin und Zürich) ein.

Grundsätzliches

Prävention von Illettrismus muss dort ansetzen, wo Familien mit Kindern in ökonomische Bedrängnis geraten, gesellschaftlich an den Rand gedrängt werden und ihre Mitglieder unter dem Druck kumulativer Probleme (Armut, beengte Wohnverhältnisse, Krankheit, Sucht, Gewalt) psychischen Belastungen ausgesetzt sind. In einem Land wie der Schweiz, wo erhebliche sozial- und familienpolitische Lücken insbesondere Familien mit Kindern betreffen, muss davon ausgegangen werden, dass eine beträchtliche Zahl von Kindern in ökonomisch prekären Situationen aufwachsen (EKFF, 1997). Um so wichtiger ist es, die soziale und kulturelle Ausgrenzung dieser Kinder zu verhindern bzw. auch ihnen den Zugang zur Schriftkultur zu ermöglichen. Prävention von Illettrismus in diesem Sinne muss sowohl im ausserschulischen Bereich ansetzen wie im schulischen Unterricht wirksam werden und darf sich nicht auf die ersten Schuljahre beschränken.

Stellungnahmen der Experten und Expertinnen

Für den Unterrichtsbereich unterstreichen die Expert(inn)en die Notwendigkeit ei-

animierende Aktionen unternehmen, dienen direkt der Leseförderung. Speziell erwähnt seien hier die Strassenbibliotheken der Bewegung ATD (Aide à toute détresse) Vierte Welt oder die Interkulturellen Bibliotheken (Renens, Basel, Zürich, Genf, Neuenburg, Bern, Sitten und Thun).

Verschiedene Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass der Schriftspracherwerb eng mit der Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeiten und des Sprachverständnisses zusammenhängt (Gaillard, 1997; Sassenroth, 1995; Zollinger, 1995; Wettstein & Rey, 1996; Küspert & Schneider, 1999). So schreiben Wettstein & Rey: «Für das Lesen sind (...) die sprachlichen Fähigkeiten und das allgemeine Wissen eines Kindes von grösster Bedeutung. Lesen darf nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist ein Teil der Sprache. Ein reichhaltiger Wortschatz und ein gutes Sprachgefühl ermöglichen rasch eine effektive Lesestrategie. Das Allgemeinwissen ist wichtig, damit möglichst viele Inhalte bekannt sind, denn was man kennt, liest man leichter» (Wettstein & Rey, 1996, S. 33). Bei den sprachlichen Fähigkeiten unterscheiden die Autoren vier verschiedene Bereiche:

- phonetisch-phonologischer Bereich (Fähigkeit, Laute zu unterscheiden und sie richtig auszusprechen);
- semantisch-lexikalischer Bereich (Wortschatz bzw. Begriffsschatz);
- grammatikalischer Bereich (Kenntnis der Wort- und Satzformen);
- pragmatischer Bereich (kommunikative Fähigkeiten, Sprechtrieb) (Wettstein & Rey, 1996, S. 30ff.).

Diese vier Bereiche entwickeln sich in enger Wechselwirkung. Vor diesem Hintergrund plädieren Forschende für eine frühe Erfassung und Therapie von Spracherwerbsstörungen (z. B. Zollinger, 1995) und für die sorgfältige, ja systematische Sprachförderung von Vorschulkindern (Küspert & Schneider, 1999; Löffler, 2000, S. 160ff.) in allen diesen Bereichen. Zollinger beschreibt eindrücklich, wie es manchen Kindern nicht gelingt, die Sprache als Repräsentationssystem zu begreifen, und in welche Schwierigkeiten sie dadurch im schulischen Lernprozess und insbesondere beim Erwerb der Schriftsprache geraten (Zollinger, 1995, S. 66f.). Scheerer-Neumann betont den Zusammenhang zwischen Störungen der Sprachentwicklung und Lese- und Rechtschreibschwäche und weist auf die Tatsache hin, dass viele Lese-Rechtschreib-Schwache im Bereich der metalinguistischen Prozesse Schwierigkeiten haben, so bei der Beurteilung der Grammatikalität eines Satzes, beim Verstehen von Metaphern und insbesondere beim Bewusstsein der phonologischen Merkmale der Sprache (Scheerer-Neumann, 1997, S. 304).

Ein eigentliches Trainingsprogramm wurde an der Universität Würzburg entwickelt, vielfach erprobt und evaluiert (siehe www.phonologische-bewusstheit.de). Dieses Programm steht auch in Form eines Leitfadens für die Umsetzung im Kin-

nes individualisierenden Unterrichts, der Lernende beobachtet, begleitet und auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand fördert und dabei die kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Ein breites Angebot verschiedener Texte und Medien soll bereitstehen, das sich an den Leseinteressen der Lernenden orientiert. Der Unterricht sollte auf Sprachbeherrschung ausgerichtet sein und die Standardsprache gegenüber dem Dialekt stärker gewichten. Die Beurteilungsformen sollten die Kompetenz zur Selbstbeurteilung stärken.

Was strukturelle Massnahmen und spezifische Unterstützung anbelangt, plädieren die Expert(inn)en für die Definition von Basislernzielen und für das Insistieren auf ihrem Erreichen («mastery learning»), die Stärkung von Deutsch als Mutter- und als Fremdsprache, für Niveauunterricht auf der Sekundarstufe I nach dem Vorbild der Scuola media im Tessin und für eine transparente, durchlässige Gestaltung der Sekundarstufe II. Kinder mit Sprachproblemen sollten frühzeitig erfasst und innerhalb wie ausserhalb der Klasse unter Einbezug der Betreuungspersonen und allenfalls therapeutisch tätiger Dienste gefördert werden. Diese Stütz- und Fördermassnahmen sollten über alle Stufen des Bildungswesens angeboten werden. Für fremdsprachige Jugendliche werden Einführungskurse in die Unterrichtssprache gefordert. Im ausserschulischen Bereich sehen die Expertinnen und Experten kulturelle Ereignisse zur Verwurzelung einer Erzähl- und Lesekultur, Projekte zur kreativen Sprachbeherrschung, Elternbildung und niederschwellige Angebote im Weiterbildungsbereich als geeignete Massnahmen.

Dies bedeutet für die Lehrer(innen)bildung, dass ein Schwerpunkt der Ausbildung bei den Themen Schriftspracherwerb und Erwerb der Unterrichtssprache als Fremdsprache liegen sollte, dass die Ergebnisse fachdidaktischer Forschung in diesem Bereich in die Aus- und Weiterbildung einfließen und die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen vertieft und ihr didaktisch-methodisches Repertoire verbreitert werden müssen.

Ausserschulischer Bereich und Vorschule

Im ausser- und vorschulischen Bereich geht es vor allem darum, zum einen zur Sensibilisierung für die Problematik des Illettrismus beizutragen und zum anderen niederschwellige Angebote bereit zu halten, die direkt oder indirekt (z. B. Elternberatung, Elternbildung) der Leseförderung dienen. In Familienberatungsstellen oder Familienzentren besteht die Möglichkeit, auf die Wichtigkeit der Lesesozialisation in der Familie zu verweisen und entsprechende Hilfen anzubieten. Auch soziokulturelle Animation (z. B. Lese- und Erzählhappenings) sind in diesem Rahmen oder auch im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit denkbar. Leicht zugängliche und ins soziale Leben integrierte Quartier- und Dorfbibliotheken, die

rich erfolgreich eingesetzt.

Neben der Sprachförderung kommt auch der Lesesozialisation im Kindergarten ein grosser Stellenwert zu, insbesondere für Kinder, deren häusliches Umfeld dazu wenig bietet. Erzählen und Vorlesen, gemeinsames szenisches oder gestalterisches Umsetzen des Gehörten, Nacherzählen und Weiterspinnen von Geschichten, insbesondere solchen, die auf die unterschiedlichen Hintergründe der Kinder eingehen, legen das Fundament für den Aufbau eines Lesehabitus.

In der deutschsprachigen Schweiz ist es heute noch üblich, dass im Kindergarten das Lesen und Schreiben nicht gelernt werden soll oder gar darf. Das bedeutet für Kinder, die in der Familie bereits einen intensiven Umgang mit Schrift erlebt und dabei einiges gelernt haben, dass sie ihre Kompetenzen im Kindergarten nicht zur Geltung bringen und weiterentwickeln können. Für Kinder, die während der Kindergartenzeit das Interesse an Schrift entwickeln, bedeutet es, dass ihrem aktuellen Lernbedürfnis nicht Rechnung getragen werden kann. Für diese Kinder entstehen unnatürliche Situationen, die zum Verlust der bereits erworbenen Kompetenzen und/oder zum Verlust von Lernmotivation und damit zu späteren Lernstörungen führen können. Seit einigen Jahren wird deshalb die fließendere Gestaltung dieses Übergangs gefordert. Um Kontinuität im Lernprozess zu gewährleisten, müssen die Kinder schon im Kindergarten ihre künftige Lernumgebung kennenlernen und als motivierend erfahren können. Die Beobachtungen und Erfahrungen zu den individuellen Lernvoraussetzungen, Lernstilen und Lerntempi der Kinder müssen von den Lehrpersonen im Kindergarten an jene der Primarschule weitergegeben werden können. Strukturelle Versuche, den Übergang fließend zu gestalten – wie z. B. die Grund- bzw. Basisstufe, welche den Kindergarten und die ersten Primarschuljahre zusammenfasst (EDK, 1997) – sind zu unterstützen, auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu institutionalisieren (EDK, 2000b). Denn ein fließender Übergang würde ein entwicklungsgerechteres Lesenlernen erlauben, eine kontinuierlichere Sprachförderung ermöglichen und Kindern mit unzureichenden Lernvoraussetzungen zudem mehr Zeit für den Leselernprozess einräumen (Scheerer-Neumann, 1997, S. 315).

Stellungnahmen der Expertinnen und Experten

Mit Blick auf den vorschulischen Bereich betonen die Expert(inn)en die Vorbildfunktion von Erwachsenen und halten die Schaffung eines anregenden Lernumfeldes (Hörmedien, Bilderbücher, Vorlesen) für zentral. Erwähnt werden Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und die spezielle Förderung mehrsprachiger Kinder. Für die Förderung fremdsprachiger Kinder und von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erachten Expertinnen und Experten den Kontakt zu den Eltern, deren Anregung, Ermutigung, Mitsprache

dergarten zur Verfügung (Küspert & Schneider, 1999). Auf den Stellenwert der «conscience phonique» verweist auch der französische Sprachforscher Bentolila, der vor allem in Regionen und Quartieren mit hohen sozialen Belastungen gearbeitet hat (Bentolila, 1996, S. 140ff.). Für Bentolila ist der Kindergarten für viele Kinder die erste und letzte Chance, aus ihrer sprachlichen Unsicherheit und ihrer kulturellen Vernachlässigung herauszutreten. Für diese Kinder ist der Kindergarten auch die einzige Möglichkeit, Erwachsene «in Aktion» zu sehen, Erwachsene, die sie ansprechen und die in erklärender, argumentierender oder schlicht erzählender Absicht und in strukturierter Form mit ihnen reden (ebd., 152ff.).

Besonderes Augenmerk verdient die sprachliche Förderung von fremdsprachigen Kindern. Die Evaluationen von Schulversuchen in Kindergärten in Zürich-Schlieren und in Basel zeigten, dass eine integrative Förderung unter Berücksichtigung der Muttersprache der Kinder sowohl für die fremdsprachigen wie für die anderen Kinder profitabel ist (Sträuli Arslan & Wülser Schoop, 1996; Allemann-Ghionda, 1992). Die Integration jedes einzelnen Kindes in eine Gruppe, die trägt und herausfordert, die Schulung der Wahrnehmung und des Ausdrucks als Mittel der Kommunikation, die Ermöglichung vielfältiger Spracherfahrungen, die Förderung von Hören und Verstehen und des Umgangs mit Symbolen sowie die Erfassung von Störungen in diesem Bereich und deren Bearbeitung sind zur Prävention von Illittrismus im Kindergarten von zentraler Bedeutung. Wichtig ist dabei, dass die individuellen Voraussetzungen der Kinder erfasst und bei der Formulierung von Lernzielen und didaktischen Zugängen berücksichtigt werden. Entsprechend den unterschiedlichen Voraussetzungen müssen den Kindern verschiedene Lernwege offen stehen, wozu eine vielfältige Gestaltung der Lernumgebung unumgänglich ist. Der Sprachwissenschaftler Zvi Penner zeigt, dass Migrationskinder Gefahr laufen, die Schulsprache nicht mehr vollständig zu erwerben, weil bei ihnen der Erwerb der Unterrichtssprache erst in einem relativ späten Zeitpunkt geschieht (z. B. mit dem Kindergarteneintritt). «Aktuelle spracherwerbstheoretisch fundierte Studien belegen, dass ein wesentlicher Teil der schulischen Lernschwierigkeiten bei fremdsprachigen Kindern auf selektive Stagnationen im Erwerb der Schulsprache zurückzuführen ist. Aus diesen Stillständen im Sprachlernprozess entstehen in einigen spezifischen Bereichen des Spracherwerbs empfindliche Lücken, die in einem Schneeballeffekt die Verstehenskapazität der Kinder erheblich beeinträchtigen. Unglücklicherweise sind die betroffenen Domänen gerade diejenigen, die für das schulische Sprachverstehen (und später für die berufliche Ausbildung) entscheidend sind: Mengenausdrücke, Frageverstehen, Instruktion, Beschreibung von Ereignissen und ihrer Zeitstruktur usw.» (Penner, 2001, S. 1). Penner hat vor diesem Hintergrund ein innovatives Konzept und Programm zur Frühförderung des Deutscherwerbs bei fremdsprachigen Kindern entwickelt, dessen Schwerpunkt die Erhöhung der Sprachverstehenskapazität im Hinblick auf die Einschulung der Kinder ist (ebd., S. 2). Dieses Programm wurde in 17 Kindergärten im Kanton Zü-

immer wieder, dass die Schule – vor allem gegenüber Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen – die Verantwortung trage, ihre Schülerinnen und Schüler zu Leserinnen und Lesern zu sozialisieren und sie zur sicheren Beherrschung von Sprache und Schrift zu führen.

In einem Forschungsprojekt zu Leseförderung und Leseentwicklung (Bertschi-Kaufmann, 1998) erwiesen sich die folgenden Anregungen und Stützen als besonders wirksam:

- «Lehrerinnen und Lehrer, die ausgiebig vorlesen und erzählen, die in Bücher hineinführen und die helfen, in längeren Texten durchzuhalten;
- eine anregende Leseumgebung mit einem reichen und vielseitigen Angebot an Büchern zum Anfassen und Auswählen und mit der Möglichkeit, sich lesend zurückzuziehen;
- Lektüre für Mädchen und für Jungen, Bücher mit Heldinnen, Bücher mit Helden. Sichtweisen von Autorinnen und Autoren, damit sich die lesenden Kinder mit ihrem Geschlecht und mit ihren Interessen in den Büchern wiederfinden können;
- Gelegenheiten, Leseerfahrungen auszutauschen und einander zu beraten: Kinder sind wechselseitige Expertinnen und Experten für interessante Lese Stoffe. Die Lesetipps Gleichaltriger ermöglichen vielen den Zugang zu Neuem und Schwierigerem;
- die Möglichkeit, Lesearbeiten mit Partnerinnen und Partnern zu bewältigen und damit Lesen nicht nur als einsame und stille Tätigkeit zu erfahren;
- Anregungen zum Gestalten, Darstellen und spielerischen Umsetzen (...);
- Gelegenheiten, Lesesituationen als attraktiv zu erfahren: in Projekten, in Bücherwochen, Lesenächten, Spielen und Wettbewerben, in welchen Lesen in ein besonderes Ambiente eingebettet und damit zum Ereignis wird;
- Erwachsene, die teilhaben wollen an den Leseerlebnissen der Kinder, die mitlesen und mitberaten und die Leseprozesse der Kinder mit Leseempfehlungen und individuellen Hilfestellungen stützen und fördern. Elternarbeit ist daher ein wichtiger Teil schulischer Leseförderung;
- Lehrerinnen und Lehrer, die Einfaches zulassen und die Schwieriges bereithalten und die Lesehorizonte der Kinder damit öffnen» (Bertschi-Kaufmann, 1998, S. 6f.).

31 «Freude am Lesen: Die Lernenden erfahren auch in der Schule, dass Lesen unterhaltsam und bereichernd sein kann. Lesen bietet zudem Identifikationsmöglichkeiten» (Lehrplan Kanton Schaffhausen, 2001, D-1); «Motivation zum Schreiben: Durch vielfältige Schreibanlässe können wertvolle Möglichkeiten der Verständigung erkannt werden. Die Lernenden erfahren das Schreiben als interessante und sinnreiche Tätigkeit» (ebd.).

und Einbezug als sehr bedeutsam.

Kinder mit Wahrnehmungs- und Sprachproblemen sollten möglichst früh erfasst und logopädisch, psychomotorisch und pädagogisch gefördert werden. Dieser frühen Erfassung und Bearbeitung von Problemen beim Spracherwerb schreiben die befragten Personen eine hohe präventive Wirkung zu.

Die Einschulung sollte nach Ansicht einiger der befragten Personen früher erfolgen (mit 3 Jahren), und Lesenlernen sollte schon im Kindergarten möglich sein. Wenn im Kindergarten Interesse und Lust am Lesen geweckt und erste Schriftbegegnungen ermöglicht werden, muss eine gute Kommunikation zwischen den Lehrpersonen des Kindergartens und jenen der Primarschule dafür sorgen, dass die individuellen Fähigkeiten im Umgang mit Schrift beim Schuleintritt berücksichtigt werden. Auch für spezielle Stützmassnahmen soll im Übergang Kontinuität garantiert werden. Strukturell könnte die Basisstufe eine bessere individuelle Förderung und einen fließenden Übergang gewährleisten.

Für die Ausbildung von Erziehenden und Kindergärtner(inne)n fordern einige Stimmen, dass Kenntnisse über den Stellenwert der Vorschulzeit für die Leseerfahrung und fachdidaktisches Wissen über Leselernprozess, Lesesozialisation und Möglichkeiten der Förderung vermittelt werden.

Primarschule

Die im Kindergarten begonnene Vermittlung von Spracherfahrungen und Hinführung der Kinder zur Schriftkultur muss in der Primarschule ihre Fortsetzung finden. Im Zusammenhang mit der Prävention von Illetrismus kommt diesem Aspekt Priorität vor der eigentlichen Vermittlung der Kulturtechnik zu. So listet beispielsweise der neue Lehrplan des Kantons Schaffhausen unter den Richtzielen im Fach Deutsch zunächst «Hören und Sprechen» auf und erst danach «Lesen» und «Schreiben». Und als Richtziele sowohl für das Lesen wie auch das Schreiben werden zuerst motivationale Aspekte genannt.³¹ Die Vermittlung von Spracherfahrungen und die Hinführung zur Schriftkultur gehen Hand in Hand mit der Schaffung vielfältiger Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibanlässe. Jenseits aller Streitigkeiten um die beste Leselernmethode identifiziert Bentolila einige Aspekte, die in diesem Lernprozess unterschieden und gleicherweise gefördert werden müssen. Zunächst geht es darum, Wörter identifizieren zu lernen und den Zusammenhang von Lauten und Buchstaben zu erkennen. Um den Sinn von Sätzen und Texten zu verstehen, müssen Kinder aber auch die grammatikalische Struktur von Sätzen kennen. Lesenlernen bedeutet schliesslich, die Gratwanderung zwischen Genauigkeit und Interpretation gehen und auf verschiedene Textsorten verschiedene Strategien des Lesens anwenden zu lernen (Bentolila, 1996, S. 156ff.). Bentolila betont

schulischen Misserfolg angeführt (Allemann-Ghionda, 1997). Für eine gelingende Mehrsprachigkeit sind Aufbau bzw. Sicherung der Muttersprache wie der Unterrichtssprache gleich wichtig. Für mehrsprachige Kinder sind Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur neben allfälligen Fördermassnahmen in der Unterrichtssprache (Deutsch für Fremdsprachige) anzubieten. Voraussetzungen für eine gelingende Mehrsprachigkeit sind die enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehrpersonen und eine möglichst weit gehende Integration von Zusatz- und Regelunterricht. Auch in diesem Zusammenhang kommt der Entwicklung und Schärfung der Bewusstheit von Sprache, von unterschiedlichen Formen und Strukturen von Sprache(n), grosse Bedeutung zu. Unter dem Stichwort «language awareness» soll diese Bewusstheit gefördert werden. Dieser Zugang setzt das Anknüpfen an den sprachlichen Voraussetzungen jedes Kindes und das gezielte Hinführen der Kinder zur Auseinandersetzung mit Sprache und den Unterschieden zwischen Sprachen voraus. Um diese Auseinandersetzung zu unterstützen, wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Materialien entwickelt (als Beispiel eines für den Unterricht auf allen Stufen geeigneten Werkes siehe Schader, 2000), und zur Förderung der Lesefreude und Sprachkompetenz fremdsprachiger Kinder hat das Schweizerische Jugendschriftenwerk (SJW) ein Projekt lanciert mit Übersetzungen von SJW-Hefen in verschiedene Sprachen.

Traditionell geht man davon aus, dass der Erwerb der Grundkompetenzen in Lesen und Schreiben nach der 2. oder 3. Klasse der Primarschule abgeschlossen sein sollte. Kompetenzen in diesem Bereich müssen aber als Kontinuum gesehen werden, die ein Leben lang geübt, vertieft und weiterentwickelt werden können und müssen. Lese- und Schreibförderung bleibt eine zentrale Aufgabe der Schule auch in den späteren Schuljahren. Das bedeutet zum einen, dass in allen Fächern Sprech-, Hör-, Lese- und Schreibanlässe nicht nur genutzt, sondern auch bewusst geschaffen werden sollen, nicht nur im Sprachunterricht (vgl. dazu Ruf & Gallin, 1990; Beck, Guldemann & Zutavern, 1995; Hollenstein, 1996). Solche Anlässe bieten sich insbesondere beim gemeinsamen Thematisieren von Lernerfahrungen (Förderung der Metakognition) und in den so genannten erweiterten Lernformen (Werkstatt- und Projektunterricht, Gruppenarbeit usw.) und didaktischen Ansätzen (forschendes Lernen, dialogisches Lernen). Neben der Betonung der kommunikativen Aspekte und des freien Schreibens, denen im Unterricht der Unterstufe Priorität zukommt, sollte nun die Förderung der Rechtschreibkompetenz nicht zu kurz kommen. Hilfreich kann dabei eine systematische Einführung sein, wie die Evaluation eines in verschiedenen 4. und 5. Klassen erprobten Lehrgangs zeigt, der sich zum einen auf die Morphem-Methode stützt, die auch in den Kursen «Lesen und Schreiben für Erwachsene» häufig zum Einsatz kommt, und zum anderen dem Prinzip des «mastery learning» folgt, wonach ein Thema verstanden und beherrscht werden muss, bevor am nächsten weitergearbeitet wird (Leemann Ambroz, 2000).

In ihrem neuesten Forschungsprojekt konnte die Forscherin nachweisen, dass Multimedia zum Lesen und Schreiben motivieren, auch über die unmittelbare Beschäftigung am Bildschirm hinaus. Im Umgang mit dem Computer lernen Kinder die spezifischen Lesefähigkeiten, die zum Verständnis und fruchtbaren Gebrauch notwendig sind. Die Hinführung von Kindern und Jugendlichen zu dieser spezifischen Literalität kann einen Beitrag dazu leisten, dass sich die Wissenskluft zwischen Viellesenden und Leseabstinenten nicht noch weiter vertieft (Bertschi-Kaufmann, 2000). Neben einer anregenden Lernumgebung mit einem vielfältigen Bücherangebot, Computern und CD-ROMs in der Klassenzimmer- und Schulbibliothek brauchen Kinder aber auch Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern, die zum Gebrauch verschiedener Bücher und Medien anregen, die Leseentwicklung beobachten und begleiten und bei Schwierigkeiten den Lesenden zur Seite stehen (Bertschi-Kaufmann, 2001). Für diese Arbeit der Animation und Begleitung finden Lehrpersonen reichhaltige Anregung auf der Internet-Seite des Forschungsprojektes (www.literalitaet.ch).

Mit Blick auf die Prävention von Illettrismus ist zum einen der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und die Stärkung des Vertrauens in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit und zum anderen die Forderung nach Differenzierung im Unterricht besonders zu unterstreichen. Anforderungen, Tempo und Inhalte sind den Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder anzupassen. Der Leseunterricht soll Identifikationsmöglichkeiten für alle Kinder bieten und das bedeutet, dass bei der Auswahl von Lesestoff und Schreibaufgaben neben den Geschlechterunterschieden auch kulturelle und soziale Differenzen besondere Beachtung verdienen. Die Langsamkeit von Kindern ist häufig die Folge von häuslichen Rahmenbedingungen (fehlende Unterstützung, fehlende literale Angebote), die auch während der Schulzeit weiterwirken (Kretschmann et al., 1990, S. 51) und die nicht durch Überforderung in der Schule verstärkt werden dürfen. Eine sorgfältige Abklärung und möglichst integrative Bearbeitung allfällig auftretender Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen, die Förderung in vertrauter Umgebung und durch Personen, zu denen bereits eine Vertrauensbeziehung besteht, sind einer voreiligen «Legasthenie»-Diagnose und -Therapie vorzuziehen.

Die Fremd- bzw. Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen darf nicht als Defizit betrachtet, sondern muss als Chance wahrgenommen werden (Perregaux, 1994). Dies erfordert ein Umdenken in Schule und Gesellschaft. Während die Mehrsprachigkeit gesellschaftlicher Eliten nämlich hoch geschätzt und ihr Erwerb gefordert und positiv sanktioniert wird (Fremdsprachenunterricht), erscheint die Mehrsprachigkeit von Migrantenkinder der unteren sozialen Schichten in der Regel nicht als schützens- und förderungswürdiges Gut, sondern vielmehr als Anlass zur Diskriminierung, und wird nicht selten als Begründung für

Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Studie im Kanton Waadt, wo mit 6. Klassen ein intensives Schreibtraining durchgeführt wurde, welches auf der Vermittlung von Strategien basierte. Mit den Jugendlichen wurden zunächst verschiedene narrative Texte gelesen, analysiert, nacherzählt, umgeformt, und die Schülerinnen und Schüler hatten Gelegenheit, sich mit einzelnen Teilen von Geschichten (Anfang, Personen- und Ortsbeschreibungen) vertieft auseinanderzusetzen. Ziel der Übungen war, den Jugendlichen vielfältigere Möglichkeiten zu vermitteln, selbst Texte zu schreiben. Die Resultate zeigten, dass das Training die normale Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit nicht grundsätzlich veränderte, sie aber bereicherte und auch zur Verbesserung der orthographischen und grammatikalischen Leistungen beitrug. Zudem wirkte das Training sehr motivierend auf die Schülerinnen und Schüler (Bonnet & Huser, 1996; siehe auch Bonnet, Corblin & Elalouf, 1998).

Stellungnahmen der Expertinnen und Experten

Neben einer sorgfältigen Auswahl von Methode und Materialien für den Lese- und Schreibanfang, individualisierenden Lernformen und einer stärkeren Betonung des Unterrichts in der Standardsprache, betrachten Expert(inn)en das Arrangement von Lernsituationen, in denen Schrift in echten kommunikativen Situationen verwendet wird, als geeignete Massnahme. Der Übergang vom schulischen Lesen zur Freizeitlektüre soll erleichtert werden. Wirksam für die Prävention von Illittrismus ist nach Ansicht von Expert(inn)en die individuelle Förderung in einem multimedialen Lese- und Schreibunterricht. Dabei sollen vor allem für die Leseförderung PC und Multimedia einbezogen werden, weil der Bildschirm Schrift im Kontext von Bild und Ton vermittelt und sie dadurch auch für Nutzer(innen) attraktiv macht, die wenig Sicherheit im Umgang mit der Schrift haben.

Ein besonderer Fokus soll auf die Aneignung der Unterrichtssprache durch fremdsprachige Kinder gesetzt werden – dies unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen, die in Lehrmitteln und im Unterricht vermehrt zum Zug kommen könnten (language awareness) und in spezifischen Kursen (für heimatliche Sprache und Kultur, HSK) gefördert und gefestigt werden sollen. Die Beurteilungsformen sollten eine individuelle Förderung zulassen und Inhalt, Phantasie und Fortschritt betonen statt Fehler und Schriftbild. Hinsichtlich Stütz- und Fördermassnahmen plädieren die Expert(inn)en für Koordination und Kooperation zwischen Stütz- und Regellehrpersonen bzw. für die integrative Gestaltung der Massnahmen. Für Kinder, deren Risiko hinsichtlich Schriftsprachkompetenzen erhöht ist (Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten, fremdsprachige Kinder) betrachten die Expert(inn)en den Kontakt zu den Eltern und deren Einbezug in die schu-

Im Zusammenhang mit erweiterten Lehr- und Lernformen wird häufig vorausgesetzt, dass Schülerinnen und Schüler Anweisungen richtig verstehen und umsetzen können. Diese Voraussetzung ist aber nicht immer gegeben, wie eine Forschungsarbeit am Centre vaudois de recherches pédagogiques zeigte (Henny, 1998). Verstehen Schülerinnen und Schüler Anweisungen nicht, laufen sie Gefahr, an Aufgaben zu scheitern, nicht weil sie den Stoff nicht beherrschen, sondern weil sie nicht verstehen, was von ihnen verlangt wird. Die Untersuchung hat aufgezeigt, dass es hinsichtlich Verstehen von Anweisungen Probleme auf verschiedenen Ebenen geben kann: zu oberflächliches Lesen, Unkenntnis von Begriffen, fehlendes Basiswissen oder mangelhafte Methoden zur Analyse mehrschichtiger Anweisungen und schliesslich fehlendes Verständnis für das Ziel der vorgeschlagenen Übung. Die Forschenden schlagen deshalb vor, den Umgang mit Anweisungen gezielt zu üben (nachfragen, wiederholen und paraphrasieren oder grammatikalisch analysieren lassen).

In den frühen 80er Jahren wurde in den Kantonen der französischsprachigen Schweiz der Französischunterricht reformiert (u. a. stärkere Betonung des mündlichen, kommunikativen Aspekts der Sprache). Die Evaluation der Reform erfasste unter anderem die Lesekompetenzen am Ende der 2. Klasse, der 4. Klasse und der 6. Klasse. Die Ergebnisse der Evaluation am Ende der 4. Klasse wiesen auf einige Lücken in den Lesekompetenzen der Kinder hin. So bereitete es ihnen Mühe, die zentralen Ideen eines Textes und ihre Verknüpfung zu erfassen, die Position der schreibenden Person zu lokalisieren und aufgrund des gelesenen Textes Bezüge herzustellen. Die Evaluation am Ende der 6. Klasse zeigte ebenfalls gewisse Lücken im Textverständnis der Schülerinnen und Schüler auf, die im Forschungsbericht zu Empfehlungen verarbeitet wurden, die insbesondere darauf abzielten, Schülerinnen und Schüler zu einer vertieften, aktiven Auseinandersetzung mit Texten und damit auch zu einem besseren Verständnis hinzuführen (Soussi, 1995, S. 107ff.).

Neben dem effizienten Entziffern und Worterkennen spielen für das Verstehen von Texten nach Reitsma weitere Strategien eine wichtige Rolle. So kann die Nutzung von Hinweisen aus dem Zusammenhang helfen, Wörter zu erkennen oder vorauszusagen. Eine selektive Aufmerksamkeit für die wesentlichen Gedanken in einem Text, die Nutzung von Überschriften und Untertiteln und die Selbstbefragung zu Texten können das Verständnis erleichtern und vertiefen (Reitsma, 1995, S. 163). Gewandte Leserinnen und Leser wenden neben der effizienten Worterkennung eine Vielzahl von Strategien flexibel an, schwache Leserinnen und Leser dagegen nicht. In diesem Sinne konnte Reitsma zeigen, dass eine direkte Unterweisung durch eigens dafür trainierte Lehrpersonen schwachen Leserinnen und Lesern Strategien vermitteln kann, die ihnen das Textverständnis erleichtern.

liche Arbeit als besonders wichtig.

Der Leselernprozess darf nach der 2. oder 3. Klasse nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Der Unterricht muss, orientiert an den Interessen der Lernenden, individuelles Leseverhalten ermöglichen und sukzessive längere Texte, ganze Bücher, Sachtexte und Grafiken einbeziehen. Hier geht es auch um die Vermittlung von Strategien im Umgang mit verschiedenen Textsorten und Medien und um die Aneignung Erfolg versprechender Lerntechniken. Die Selbständigkeit der Lernenden sollte gefördert und das Lesen in den Schulstunden bewusst gepflegt werden (Benutzung von Nachschlagewerken, Bibliotheken und Internet; freie Lesestunde).

Zum Übergang in die Sekundarstufe I schlägt eine Expertenstimme vor, dass die Lehrpersonen sich gegenseitig informieren sollten über die Anforderungen der Sekundarstufe I bzw. den Lernstand der Kinder am Ende der Primarschulzeit, so dass die Primarschule optimal auf die Sekundarstufe vorbereiten und die Sekundarstufe I die individuelle Förderung fortsetzen kann. Weitere Expert(inn)en votieren ebenfalls für einen geplanten Übertritt mit gezielter Information und guter Kommunikation der Lehrpersonen beider Stufen. Andere verweisen auf kantonale Vergleichsprüfungen (Primarschule) und Testverfahren (Sekundarstufe I), und ei-

neue Konzept sieht vor, dass der schriftsprachliche Unterricht den Kindern individuelle Zugänge zum Erwerb der Schriftsprache eröffnet, dass die Förderung schon in der ersten Klasse beginnt und durch eine zweite Lehrkraft (Schriftsprachberater[in]) durchgeführt wird, welche die Lehrperson mehrmals wöchentlich im gemeinsamen Unterricht unterstützt. Lesen und Schreiben soll in allen Fächern gefördert werden und es soll dazu mehr Zeit zur Verfügung stehen. Die Zweisprachigkeit von Kindern wird als Lernvoraussetzung aufgenommen und bleibt als Zielvorstellung handlungsleitend. Den Schriftsprachberater(inne)n kommen im Schulhaus neben dem Förderunterricht weitere Rollen zu: sie planen gemeinsam mit den Regellehrkräften den Förderunterricht, koordinieren klassenübergreifend besondere Vorhaben zum Thema Lesen und Schreiben, gestalten Themenkonferenzen zum Schriftspracherwerb, machen den Elternrat mit diesem Thema vertraut und beziehen Eltern in die Projekte mit ein. Schliesslich führen sie die Klassenlehrer(innen) in die Methoden der Lernbeobachtung und der Früherkennung von Lese- und Schreibversagen ein. Diese integrative Förderung kommt vor allem Schulen in sozialen Brennpunktgebieten zugute. Für Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Problemen, die im Klassenkontext nicht genügend gefördert werden können, stehen ausserschulische Lernhilfen (spezielle ausgebildete Psychologinnen und Psychologen) zur Verfügung (vgl. Legasthenie-Erlass Hamburg).

Hamburger Schulprojekt «Lesen und Schreiben für alle» (PLUS)

Mitte der 90er Jahre wurde in Hamburg damit begonnen, die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und (Recht-)Schreiben nicht mehr wie bisher innerhalb der Schule, aber ausserhalb des Klassenverbandes, sondern nach den Grundsätzen der Prävention, Integration und Kooperation zu organisieren. Hintergrund dieser Reform bildeten wissenschaftliche Erkenntnisse, wonach die Förderung in Kleingruppen zwar zu individuellen Lernfortschritten führte, die Gesamtzahl der zu fördernden Kinder aber stetig stieg. Zudem war ein Drehtüreffekt beobachtet worden, der mit den starren Kriterien für die Zuweisung zum Förderunterricht zusammenhing und Kinder, welche die Kriterien erfüllten, herauspickte, der Therapie zuführte und sie wieder daraus entliess, sobald sie die Kriterien nicht mehr erfüllten, um sie dann nach kurzer Zeit wieder einzubeziehen, weil die Therapie nicht nachhaltig genug gewirkt hatte. Präventionsstudien dagegen hatten gezeigt, «dass ein verbesserter Lese- und Schreiberstunterricht und früh einsetzende Fördermassnahmen das Auftreten von Leserechtschreibschwierigkeiten erheblich reduzieren können» (May, 1996). Das

ne Person fordert die Erleichterung des Übertritts für fremdsprachige Kinder.
Sekundarstufe I

Auffallend ist zunächst, dass zu dieser Stufe nur wenig Forschungsarbeiten vorliegen. In einer vertieften Analyse der Leseleistungen 14-jähriger Schülerinnen und Schüler, die in Genf anhand der IEA-Daten (Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen) vorgenommen wurde, konnte Daniel Bain nachweisen, dass schwache Leserinnen und Leser vor allem langsam lesen und nicht zuletzt deshalb nur einen Teil der Testaufgaben lösten. Darüber hinaus bekundeten sie Mühe, sich in einem langen Text zu orientieren und die gefragten Informationen aufzufinden, den allgemeinen Sinn eines Textes abstrakt zu fassen und beispielsweise die Moral einer Geschichte abzuleiten. Fehlendes Allgemeinwissen hat bei einigen Schülerinnen und Schülern das Verstehen der Texte gestört, und anderen ist es nicht gelungen, durch Überlegen die gefragten Informationen einer Tabelle zu entnehmen. Bain weist darauf hin, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler bereits in den Genuss von Fördermassnahmen gekommen waren (Stützunterricht, Sonderklassenzuweisung oder Klassenwiederholung) und diese auch Wirkung gezeigt haben, wenn auch vielleicht eine eingeschränkte. Die Jugendlichen lesen langsam und haben in gewissen Bereichen (siehe oben) Schwierigkeiten, aber sie sind keine Nicht-Leser (wenig Bücher, aber Zeitschriften, Comics, Artikel zu Sport, Film und Musik in Zeitungen). Mit Blick auf den Schulabgang befürchtet der Forscher allerdings, dass diese jungen Leute immer weniger Gebrauch machen könnten

darüber hinaus fachsprachliche Kenntnisse und die Fähigkeit, komplexe Sätze zu verstehen und selber zu formulieren. Und schliesslich bedarf auch die strategische Kompetenz der Förderung, die Jugendliche in die Lage versetzt, sprachliche Probleme beispielsweise mittels Hilfsmitteln, Paraphrasen oder Mobilisierung des Hintergrundwissens zu lösen. Portmann plädiert dafür, dass im gesamten Unterricht Sensibilität für die sprachlichen Vorgänge und Anforderungen entwickelt wird. Neben dem eigentlichen Sprachunterricht sollte auch der Sachunterricht für eine bewusste Sprachförderung genutzt werden, weil sie dort wesentlich mehr bewirkt als im zeitlich eng begrenzten Stütz- und Zusatzunterricht (ebd., S. 12).

Der Übergang von der obligatorischen Schule ins nachobligatorische Bildungswesen ist insbesondere für Jugendliche mit anhaltenden Problemen im Lesen und Schreiben (Unterrichtssprache) wichtig. Weil in unserer Gesellschaft den Lese- und Schreibkompetenzen immer höhere Bedeutung beigemessen wird und die Anforderungen steigen, werden mangelnde Kompetenzen leicht zu Barrieren in der weiteren Bildungslaufbahn. Es besteht die Gefahr, dass die betroffenen jungen Menschen aus dem Bildungsprozess ausgegrenzt und als unqualifizierte Arbeitskräfte direkt in den Arbeitsmarkt geschleust werden. Dort kann sich der bereits mehrfach beschriebene Teufelskreis entwickeln (mangelnde Lesekompetenzen – unqualifizierter Arbeitsplatz mit wenig Anforderungen an Lesekompetenz – Vermeiden von entsprechenden Anforderungen – Dequalifizierung – allmählicher Verlust der Lesekompetenz). Freiwillige 9. und 10. Schuljahre sowie Brückenangebote (zum Übergang in die Berufsbildung) können dem Aufarbeiten von Lücken und Problemen dienen, müssen aber – vor allem in motivationaler Hinsicht – sorgfältig gestaltet sein. Auf dem Hintergrund von Erfahrungen in Deutschland geht Müller davon aus, dass in den berufsvorbereitenden Massnahmen viele Jugendliche nur mit Mühe die Voraussetzungen erarbeiten können, die sie für eine Berufslernlehre brauchen. Nicht nur, weil ihre Fähigkeiten im sinnentnehmenden Lesen, selbständigen Schreiben und im bewussten Umgang mit Zahlen und Rechenoperationen sowie ihr schulisches Grundwissen desolat seien, sondern auch weil ihre Einstellungen gegenüber schulischem Lernen resignativ und von mangelndem Selbstwertgefühl beeinflusst seien (Müller, 1993, S. 44). Demnach müssten in den Bildungsmassnahmen zunächst psychische und soziale Blockierungen gelöst und danach eine eigentliche Lernentwicklung ermöglicht werden; ein blosses Lese- oder Rechtschreibtraining genüge nicht (ebd., S. 45).

Kretschmann et al. empfehlen ebenfalls eine enge Verknüpfung der Lernangebote mit aktuellen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen: Entwicklung einer Lebensperspektive, Berufswahl, Freizeitgestaltung, Ablösung vom Elternhaus, Peer-Beziehungen, Partnerschaft und Sexualität. Bei Jugendlichen, die bereits entmutigende Erfahrungen im Zusammenhang mit ihren Lese- und Schreibproblemen gemacht haben, gilt es, das Selbstvertrauen (wieder) aufzubauen und das Zutrauen in die

von dieser Fähigkeit, die sie nur mangelhaft beherrschen. Bain schlägt deshalb vor, dass in den Schulen der Sekundarstufe I vermehrte Anstrengungen unternommen werden, dass der Leseunterricht nicht als mit der Primarschule abgeschlossen betrachtet wird, sondern in der Sekundarstufe I in einer Weise fortgesetzt wird, welche die Jugendlichen als sinnvoll erfahren können. Der Forscher räumt allerdings ein, dass diese Aufgabe für die Lehrpersonen nicht einfach sei, weil es häufig darum gehe, entmutigte Schülerinnen und Schüler wieder zu motivieren (Bain, 1993). Diese Re-Motivierung ist deshalb besonders schwierig, weil in der betreffenden Altersphase der Wunsch nach Zugehörigkeit zu den Peers im Zentrum steht und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sich häufig von schulischen Anforderungen distanzieren und ihre Identität in Risikoverhalten ausserhalb der Schule suchen (Fend & Stöckli, 1997, S. 12f.).

Paul R. Portmann hat sich intensiv mit der Sprachförderung im Unterricht auf der Sekundarstufe auseinandergesetzt, deren Klassen in vielen Schulhäusern nicht mehr monolingual und monokulturell zusammengesetzt sind. Er geht davon aus, dass viele fremdsprachige Jugendliche auch nach Einführungsklassen und Sprachkursen den Anschluss an den stufenüblichen Sprachleistungsstand in der Regelklasse nicht problemlos finden (Portmann, 1998, S. 11). Nach Portmann werden Kinder und Jugendliche in der Schule mit einem spezifischen Sprach- und Denkstil konfrontiert, der vom Alltagssprachlichen abweicht. Es handelt sich um ein themengebundenes Sprechen und Denken, das nicht an unmittelbar praktischen Zielen ausgerichtet ist und bei dem es primär um das Verstehen und Produzieren von Schriftlichem geht und mithin um die Beherrschung der formellen Sprache mit ihren Anforderungen an Logik, Kohärenz, fachsprachliche Richtigkeit und Verständlichkeit. Diese Anforderungen versetzen mitunter auch Schülerinnen und Schüler in Schwierigkeiten, deren Muttersprache zwar mit der Unterrichtssprache identisch ist, deren sprachlicher Umgang ausserhalb der Schule aber wenig Ähnlichkeiten mit dem geschilderten schriftnahen Sprachgebrauch aufweist (ebd., S. 24ff.). Bedingt durch den unterschiedlichen sprachlichen Hintergrund verfügen Schülerinnen und Schüler über eine unterschiedlich ausgeprägte Sprachbeherrschung und demgemäss über unterschiedliche Förderbedürfnisse. Diese unterschiedlichen Bedürfnisse können sich sowohl auf das Niveau wie auch auf verschiedene Aspekte der Sprachbeherrschung beziehen. Im Bereich Sprachkompetenz geht es für viele fremdsprachige Jugendliche darum, den Wortschatz und die Kenntnisse über grammatikalische Regeln zu erweitern oder die Fähigkeit zu deren schnellem, spontanem und flexiblem Einsatz zu erwerben. Im Bereich der soziolinguistischen Kompetenz oder der Fähigkeit, situationsangemessen zu sprechen, ist bei allen Schülerinnen und Schülern die Vertiefung des kulturspezifischen Wissens angezeigt. Die Diskurskompetenz oder die Fähigkeit, sich zu Themen klar und strukturiert auszudrücken, Zusammenhänge aufzudecken und zu Problemen Stellung zu nehmen, setzt eine gesicherte Sprachkompetenz voraus, verlangt aber

gendliche wird auf Integrations- und Berufseinführungskurse hingewiesen.
Sekundarstufe II

Auch wenn die Selektionsmechanismen in unserem Bildungssystem nur den Jugendlichen mit passablen Lese- und Schreibkompetenzen den Zugang zu Mittelschulen gewähren, bleibt eine Förderung der Kompetenzen auch auf dieser Stufe wichtig. Dazu gehört beispielsweise die Vermittlung von Strategien für die Erfassung anspruchsvoller, komplexer und langer Texte oder das adäquate Verfassen von Texten verschiedener Arten. Probleme im Bereich Lesen und Schreiben müssen auch auf dieser Stufe bearbeitet werden können.

Die Sprachfähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz waren Gegenstand eines mehrjährigen Forschungsprojektes an der Universität Zürich, in dessen Rahmen mittels des «Zürcher Textanalyserasters» die Qualität schriftlicher Texte aus verschiedenen Fächern der Mittelschule analysiert und Thesen zur Förderung der Sprachfähigkeiten an Mittel- und Hochschulen formuliert wurden (Sieber, 1994). Die Forschenden konnten mit ihrer Untersuchung aufzeigen, dass die Sprachfähigkeiten besser waren als ihr Ruf und dass sich die Behauptung vom Sprachzerfall widerlegen liess. Sie räumen allerdings ein, dass die Bandbreite der Kompetenzen sehr gross ist und Sprachförderung sich angesichts der stetig steigenden Anforderungen durchaus empfiehlt. Diskrepanzen fanden die Forschenden vor allem im Bereich der fachsprachlichen Sozialisation, wo sie zwischen dem, was die Schule verlangt und vermittelt, und dem, was ausser-schulisch verlangt wird, eine empfindliche Lücke klaffen sehen. Schwierigkeiten können bei der sprachlichen Bewältigung komplexer Sachverhalte auftreten, und die Forschenden konstatieren insbesondere an Hochschulen einen Mangel an Möglichkeiten, entsprechende Fähigkeiten zu erwerben und zu üben. Durch die Arbeit mit und an Sprache seien die jungen Erwachsenen zu einem aufgeklärten Sprachbewusstsein zu führen, in dem die Vielfalt der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erfahrbar und beherrschbar werden könne (ebd., S. 342).

Für Deutschland, das ein der Schweiz vergleichbares Berufsbildungssystem hat, weist Rützel darauf hin, dass auch in der Berufsbildung die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten immer wichtiger werden. Die zunehmende Abstraktheit der Ausbildungsinhalte, die Komplexität von Fachtexten und Fachterminologien, aber auch Ausbildungsformen und -methoden (z. B. Leittextmethode) machen Sprache für das Bestehen in der Ausbildung zentral; fehlende Sprachkompetenzen erhöhen das Risiko des Scheiterns in der Berufsausbildung (Rützel, 1993, S. 73).

Das Problem Illettrismus zeigt sich insofern auch im Berufsbildungsbereich der Schweiz als ein relationales, als die (schrift-)sprachlichen Anforderungen wachsen und gleichzeitig vermehrt Jugendliche mit diesbezüglich schwach ausgebildeten

eigenen Fähigkeiten zu stärken, allenfalls auch ungünstige Muster der Selbstattribution (Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg) zu korrigieren (Kretschmann et al., 1990, S. 67ff.).

Für spät immigrierte Jugendliche werden einjährige Integrationskurse angeboten, die aber oft nicht genügen, um die Voraussetzungen für eine Berufsausbildung zu schaffen. Vorgelagerte Intensivkurse in der Regionalsprache oder ein zweites Jahr Integrationskurs sowie die individuelle Begleitung der Jugendlichen in der Berufsschule (Coaching) sollen diesen Zugang erleichtern (Rieder, Schlupe & Kofmel, 2001).

Stellungnahmen der Expertinnen und Experten

Mehrere Expertinnen und Experten fordern eine verstärkte Ausrichtung des Unterrichts auf Kommunikation, eine animierende und an den Interessen der Lernenden orientierte Begegnung mit Alltagstexten sowie vermehrtes, regelmässiges, vielfältigeres Schreiben in kommunikativ interessanten Situationen. Wenn die Schülerinnen und Schüler situations- und medienbezogene Schreibarten kennen lernen, können sie Flexibilität gewinnen im Umgang mit Schreibstilen und Schreibnormen. Dabei sollte die Ermutigung zur schriftlichen Mitteilung wichtiger sein als strenge Normorientierung. Weiter werden der Einbezug der Herkunftssprachen, die Reflexion von Lernbiografien, vermehrte Prozessbegleitung beim Lernen und die Integration des Aufbaus von Grundfähigkeiten in grössere sachliche Zusammenhänge betont. Im Übrigen wird hier eine stärkere Ausrichtung auf ein Kerncurriculum gefordert. Stütz- und Fördermassnahmen werden auch auf dieser Stufe als wichtig erachtet, wobei sie individuell ausgestaltet und auf die sorgfältige Pflege von Stärken ausgerichtet sein sollten. Die Beurteilungsformen sollten auch auf dieser Stufe vorab informativ sein und den Lernprozess fördern. Bei den Lehrpersonen müsste das Bewusstsein geschärft werden, dass Lese- und Schreibförderung nicht nur in den Schultypen mit Grundansprüchen wichtig ist. Ihre Diagnosekompetenz sollte im Rahmen der Weiterbildung gestärkt werden, fordert ein Experte.

Der Anschluss zwischen Sekundarstufe I und Berufsschule müsste besser abgestimmt und das Bewusstsein gefördert werden, dass die Grundbildung mit dem Ende der Volksschule nicht abgeschlossen ist. In eine ähnliche Richtung weist die Bemerkung einer Person, es bestehe ein methodologischer Graben zwischen den beiden Stufen. Eine Expertenstimme fordert Tests und die Übermittlung der Resultate von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. «Brückenangebote» sollten nach Ansicht von Expert(inn)en ausgerichtet sein auf die Aufarbeitung schulischer Lücken, und für arbeitslose Jugendliche sollten Kurse in Lesen und Schreiben im Rahmen der Arbeitslosenversicherung angeboten werden. Für fremdsprachige Ju-

Trägerschaft dieses Projektes liegt beim Schweizerischen Gewerkschaftsbund. Ein Schwerpunkt des Projektes ist die Sprachförderung, und entsprechend stand eine erste Tagung im Rahmen des Projektes unter dem Motto «Barriere Sprachkompetenz» (Zürich, 2. November 2001).

Stellungnahmen der Expertinnen und Experten

Auf dieser Stufe steht die Förderung einer stabilen Lese- und Schreibgewohnheit im Zentrum. Durch den Einbezug individueller Leseinteressen (neben Hochliteratur auch Unterhaltungs- und Jugendliteratur) und der Schreibkulturen Jugendlicher, aber auch die Ermöglichung grösserer Leseprojekte, kann dieser Habitus aufgebaut werden. Der Unterricht müsste neben der Wissens- auch die Könnensdimension fördern, d. h. «einfache» Lese- und Schreibförderung, Unterstützung für fremdsprachige Jugendliche und solche, die Mühe haben, den Anschluss zu halten, sind erforderlich.

Mit Blick auf die Berufsschule verweisen mehrere der befragten Personen auf Stützkurse für Lehrlinge und Lehrerinnen, Sprachkurse und Vorlehren für Fremdsprachige usw. Eine Expertenstimme ruft nach einer themenorientierten Ausrichtung des Curriculums. Auch auf dieser Stufe wird die Stärkung der Wahrnehmungs- und Diagnosefähigkeit der Lehrpersonen gefordert.

Weiterbildung

Wie die IALS-Untersuchung gezeigt hat, sind die Anteile von Personen mit tiefen Lesekompetenzen in den älteren Altersgruppen grösser als in den jüngeren Gruppen. Dies bedeutet, dass der Kampf gegen den Illittrismus speziell im Erwachsenenalter ansetzen muss. Die steigenden Anforderungen am Arbeitsplatz machen – wie immer wieder betont wird – das Lernen und Weiterlernen über die ganze Lebensspanne hinweg nötig. Doch mangelnde Kompetenzen in Lesen und Schreiben verhindern für viele Menschen den Zugang zu Angeboten der Weiterbildung (Wild, 1993, S. 33). So beteiligen sich Menschen mit einem tiefen Kompetenzniveau viel seltener an Weiterbildung als jene mit höherem Kompetenzniveau (Notter, 1997b, S. 8). Wichtig ist deshalb, dass auf allen Stufen des Bildungswesens Möglichkeiten bestehen, wo Probleme mit Lesen und Schreiben aufgearbeitet und die Lese- und Schreibkompetenzen erweitert und vertieft werden können. Ein breites Angebot sprachlicher Grundkurse im Rahmen der beruflichen Weiterbildung bzw. die Verbindung der Vermittlung von Sprachkompetenzen mit der Vermittlung beruflicher Kompetenzen in der Weiterbildung könnten entscheidende Barrieren gegenüber dem lebenslangen Lernen abbauen.

Kompetenzen in die Berufslehre streben. Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen machen die Erfahrung, dass Jugendliche Motivations- und Durchhalteprobleme beim Lesen längerer und anspruchsvoller Texte haben oder Schwierigkeiten zeigen, Fachtexte zu verstehen. Manche Jugendliche in der Berufsschule verwenden die Schriftsprache nur ungern und entwickeln aufgrund mangelnder Beherrschung der Schriftsprache Angst und Abwehrhaltungen (vgl. Grassi, 1992). Eine Untersuchung im Kanton Waadt befasste sich mit Auszubildenden, die mit Schwierigkeiten in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation konfrontiert sind. Diese Untersuchung zeigt, dass solche Jugendlichen in allen Ausbildungsgängen anzutreffen sind (gehäuft in Ausbildungszweigen mit weniger schulischen Anforderungen) und dass ihre schulische Laufbahn oft von Brüchen und Misserfolgserlebnissen gekennzeichnet ist. Die Lernprobleme dieser Jugendlichen ergeben sich u. a. daraus, dass ihr gewohntes Sprachverhalten nicht übereinstimmt mit dem schulischen Sprachgebrauch und es ihnen daher kaum möglich ist, den Lerninhalten einen Sinn abzugewinnen. Den Betroffenen fällt es schwer, Sprache als Kommunikationsmittel wahrzunehmen, sie verfügen nicht über metakommunikative Fähigkeiten und die Kenntnis sprachlicher Regeln ist so eingeschränkt, dass ein flexibler Gebrauch (z. B. für Wortspiele) sie überfordert. Die Lehrpersonen in Berufsschulen versuchen ihren Unterricht möglichst motivierend zu gestalten, betonen den Beziehungsaspekt vor dem Leistungsaspekt und schrauben letztlich die schulischen Anforderungen noch tiefer (Stauffer, 1999).

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz, welches die Berufslehren vorab im gewerblich-industriellen Bereich regelt, sieht vor, dass «leistungsschwächeren Lehrlingen» nach Möglichkeit Stützkurse zur Vertiefung des Pflichtstoffes angeboten werden (BBG, Art. 27, Abs. 1). Diese Kurse, die längst nicht an allen Berufsschulen besucht werden können, decken in der Regel vor allem die Bereiche Sprache und Mathematik ab, und die Arbeit am Stoff wird zunehmend verbunden mit der Vermittlung von Lerntechniken und einer Lernberatung. Ein im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses 2 lanciertes Projekt, das der Früherfassung von Auszubildenden dient, deren Lehrabschluss in irgend einer Weise gefährdet ist, zeigte, dass die Lehrmeisterinnen und Lehrmeister in diesen Stützkursen geeignete Hilfen sehen und deren Ausbau wünschen. Die Berufsschulen beurteilen Stützkurse zurückhaltender und weisen vor allem auf die Notwendigkeit günstiger Rahmenbedingungen (Planung, zeitliche Plazierung im Schultag) hin (Informationsbulletin Projekt Früherfassung, 2, 2000).

Im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses 2 fördert der Bund den Aufbau einer Anlauf- und Fachstelle für erweiterte pädagogische Fördermassnahmen, die als Kompetenzzentrum gedacht ist und insbesondere Institutionen (Schulen), Verwaltung und Politik in Fragen der Ausbildung von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen und Erwachsenen beraten wird (siehe www.lehrstellenbeschluss2.ch). Die

die Deutschschweiz zuständige Verein arbeitet eng mit seinen beiden Schwesterorganisationen, der «Association Lire et Ecrire» in der Romandie und der «Associazione Leggere e Scrivere» im Tessin zusammen.

Die Dachorganisation wird vom Bundesamt für Kultur finanziell unterstützt für die Führung der Koordinationsstellen (Deutschschweiz und Romandie je 115'000 Franken pro Jahr). Die Koordinationsstelle in Zürich dient als überregionale Kontakt- und Anlaufstelle in der Deutschschweiz und übernimmt zahlreiche Dienstleistungen gegen innen und aussen. Zu den Hauptaufgaben gehören Informations-, Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentation, Fortbildung, Finanzbeschaffung für überregionale Aktivitäten, die Führung des Vereinssekretariates, die Koordination der Regionalarbeit und die Unterstützung neuer Angebote, die Pflege der Internet-Seite (www.lesenschreiben.ch) und die Vertretung des Vereins in zahlreichen Gremien.

Der Dachverband selbst führt keine Kurse durch. Für die Kursangebote sind die regionalen und lokalen Vereine und Arbeitsgruppen zuständig, die sich auch um die Finanzierung bzw. Subventionierung dieser Angebote, die unmittelbare Öffentlichkeitsarbeit und die Betreuung von Kursleitenden und Teilnehmenden kümmern. In der Deutschschweiz bestehen solche Vereine und Gruppen in den Kantonen bzw. Regionen Aargau, Basel, Bern, Deutschfreiburg (gehört organisatorisch zur Romandie, richtet sich aber inhaltlich aus sprachlichen Gründen stark an der Deutschschweiz aus), Graubünden, Luzern, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Zürich und Zug. Die Angebote sind unterschiedlich ausgebaut und werden in unterschiedlichem Masse von Kantonen und Gemeinden unterstützt. Die staatlichen Beiträge an die Kosten sowie ein grosser Anteil ehrenamtlicher Arbeit erlauben tiefe Kursgebühren (200 bis 400 Franken pro Semester). Für Kursteilnehmende, die sich die Kurse nicht leisten können und nicht in den Genuss kantonaler Beihilfen (z. B. aus Kursgelderfonds) kommen, unterhält der Dachverband den «Alpha-Fonds», aus dem individuelle Kurskostenbeiträge zugesprochen werden können.

Wo die staatliche Unterstützung fehlt und die Aktivitäten ausschliesslich auf Ehrenamtlichkeit abstellen, bleibt das Angebot gezwungenermassen punktuell, instabil und damit ungenügend. Ein zu geringes Angebot aber verhindert erfahrungsgemäss auch eine tragfähige Nachfrage, d. h. es wird keine genügende Basis für ein kontinuierliches Interesse potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer geschaffen. So gesehen ist der (finanzierte) Abdeckungsgrad des Vereins und der regionalen Kursanbieter(innen) gemessen an der vermuteten Nachfrage nicht genügend.

Die Vereinigung in der französischsprachigen Schweiz, die seit 1988 besteht, organisiert und koordiniert selber Kurse und bildet Kursleiterinnen und Kursleiter aus.

Erfolg versprechen solche Angebote aber nur, wenn sie nicht mit einer Stigmatisierung verbunden sind. Dies wiederum kann nur gewährleistet werden, wenn es gelingt, die Unterscheidung in Analphabeten und Alphabeten zu überwinden und Lese- und Schreibkompetenzen als Kontinuum und damit als immer förderungswürdig und förderungsbedürftig zu begreifen. Essenziell für den Erfolg der Angebote ist die Motivation, sie zu nutzen. Das wiederum setzt eine breite Sensibilisierung für Sinn und Nutzen der Schriftlichkeit und genügender Lese- und Schreibkompetenzen voraus. Entsprechende Kampagnen sind in der Schweiz bisher nur punktuell durchgeführt worden. Dabei kommt den elektronischen Medien eine wichtige Bedeutung zu (siehe Erfahrungen aus dem Ausland: Deutschland, Grossbritannien; Kapitel 2).

Die einzige Institution, die sich in der Schweiz auf nationaler Ebene mit der Problematik des Illettrismus befasst, ist das «Comité suisse de lutte contre l'illettrisme». Das Komitee wurde 1990 von der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission ins Leben gerufen, die sich auch im Rahmen einiger Tagungen mit dem Thema befasste (siehe Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission 1986, 1992a, 1992b, 1993). Seit 1995 veranstaltet das Komitee alljährlich einen Wettbewerb («Alpha») und verleiht einen Preis für innovative Projekte. Dem Komitee gehören an: Vertreter(innen) der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission, des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, der Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit, der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, der sprachregionalen Vereinigungen «Lesen und Schreiben», der Stiftung ECAP, der Bewegung ATD Quart-Monde und des Schweizerischen Arbeiterhilfswerks. Das Komitee unterstützt die 1998 von den Vereinigungen lancierte Petition «Lesen und Schreiben: ein Recht!», die von den Bundesbehörden dringliche Massnahmen fordert, um allen Erwachsenen Zugang zu grundlegender Bildung zu gewährleisten.

Im «Comité suisse de lutte contre l'illettrisme» sind u. a. all jene Institutionen vertreten, die sich traditionell mit Fragen der Integration und Unterstützung sozial benachteiligter und ausgegrenzter Menschen befassen. Zwei Organisationen, die sich vor allem im Bereich Sprachförderung engagieren, sollen hier näher vorgestellt werden.

Unter dem Namen «Lesen und Schreiben für Erwachsene» besteht mit Sitz in Zürich seit 1985 ein Verein, der sich die Förderung von Weiterbildungsmassnahmen für Erwachsene, deren Lese- und Schreibfertigkeiten erheblich eingeschränkt sind, zum Ziel gesetzt hat. Dazu unterstützt er – im Sinne eines Dachverbandes – die ihm angeschlossenen regionalen Arbeitsgruppen und Vereine bei der Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmassnahmen in deutscher Sprache. Dieser für

mit schwachen oder gar nicht vorhandenen Lese- und Schreibkompetenzen bietet insbesondere die ECAP Kurse an. Die ECAP ist ein Institut für Weiterbildung und Forschung, das von der italienischen Gewerkschaft CGIL gegründet wurde und seit den 70er Jahren in der Schweiz aktiv ist. 1984 wurde die ECAP in eine Stiftung umgewandelt, deren Ziel es ist, Bildungsangebote für Erwachsene und Jugendliche in der Schweiz, insbesondere für Migrantinnen und Migranten und unqualifizierte Arbeitnehmer(innen) auszubauen. Die Stiftung unterhält sieben Regionalstellen (Aargau, Basel, Solothurn, Zentralschweiz, Winterthur, Zürich und Tessin). Diese Regionalstellen bieten Deutschkurse (Abend-, Tages-, Intensivkurse, Kurse für bestimmte Berufsgruppen) und z. T. Alphabetisierungskurse (in Deutsch) an. Mit gleicher Zielsetzung arbeitet in der Schweiz eine weitere Institution mit italienischen Wurzeln, die ENAIP, die von christlich orientierten Gewerkschaften getragen wird.

Seit 1994 unterhält die Stadt Lausanne ein Projekt in Zusammenarbeit mit fünf Vereinigungen, die ähnliche Ziele für ein je spezifisches Publikum verfolgen, die «Communauté d'intérêt pour la formation élémentaire des adultes» (CIFEA). Die in der CIFEA vertretenen Vereinigungen, darunter auch Lire et Ecrire, bemühen sich darum, Menschen mit wenig beruflichen Qualifikationen und vor allem auch Migrantinnen und Migranten den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten und zum Arbeitsmarkt zu verschaffen.

Sprachkurse für Erwachsene werden auch von anderen, z. T. staatlich subventionierten Institutionen angeboten. Zu nennen sind hier Volkshochschulen, Berufsschulen und Migros-Klubschulen, die innerhalb ihrer breiten Angebotspalette auch Kurse in der jeweiligen regionalen Landessprache für einheimische oder fremdsprachige Teilnehmende anbieten, und auch viele kleinere, regionale, kantonale, kommunale Träger, die oft eigens für dieses spezifische Angebot ins Leben gerufen wurden.

Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung in der Schweiz verweisen auf ein in diesem Land herrschendes «Matthäus-Prinzip» («wer hat, dem wird gegeben»). Aktiv an der Weiterbildung beteiligt sind vor allem jüngere Menschen, die bereits über ein hohes Bildungsniveau verfügen und im Arbeitsmarkt gut integriert sind. Ältere Menschen, Menschen mit einem tiefen Bildungsniveau, Menschen an wenig qualifizierten Arbeitsplätzen oder vom Arbeitsmarkt verdrängte Personen nehmen dagegen seltener an Weiterbildungsaktivitäten teil. Die OECD-IALS-Untersuchungen haben zudem gezeigt, dass Menschen mit geringen Lesekompetenzen in vielen Ländern ebenfalls markant seltener an der Weiterbildung teilnehmen als andere. In Schweden, Dänemark und Neuseeland allerdings finden mehr Menschen mit tieferen Kompetenzniveaus (Niveaus 1 und 2) den Zugang zu Weiterbildungsangeboten. In einer OECD-Expertise zur Erwachsenenbildung in der Schweiz werden Ansätze verlangt, um den Zugang für bestimmte Zielgruppen zu erweitern. Genannt werden u. a. immigrierte und wenig qualifi-

Die Fachstelle übernimmt ähnliche Funktionen wie jene in der Deutschschweiz, und auch sie unterhält eine eigene Web-Site (www.lire-et-ecrire.ch).

Im Rahmen der Weiterbildungsinitiative erhielt der Dachverband «Lesen und Schreiben für Erwachsene» Gelegenheit, ein Verzeichnis von Bildungsmöglichkeiten für Lernungsgewohnte in der Deutschschweiz zu erstellen. Dieses Verzeichnis wurde bis 1998 in Folge herausgegeben. Seither wird der «Lernkiosk» noch als Datenbank bei der Koordinationsstelle von «Lesen und Schreiben für Erwachsene» geführt, jedoch nur noch «passiv» nachgetragen (ohne systematische Erfassung neuer und Überprüfung alter Angebote). Im «Lernkiosk» sind neben den Kursen der Vereine «Lesen und Schreiben für Erwachsene» auch Kurse anderer Träger aufgeführt, die dem Erwerb und Training von Lese- und (Recht-)Schreibkenntnissen dienen. Dazu gehören insbesondere Berufsschulen, Volkshochschulen und Klubschulen der Migros.

Voraussetzung für den Besuch der bisher genannten Kurse bilden ausreichende mündliche Kenntnisse der jeweiligen Zielsprache. Für fremdsprachige Erwachsene

Kampagne im Kanton Bern: Lesen und Schreiben können – ein gutes Gefühl

Im Sinne der im bernischen Erwachsenenbildungsgesetz von 1990 verankerten Subsidiarität setzte die Abteilung Erwachsenen-Bildung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999 einen Arbeitsschwerpunkt auf dem Nachholen von Bildung. Die alarmierenden Ergebnisse der IALS-Studie 1995 und des Schweizerischen Berichts 1999 von Notter und Stoll «Lesen – eine Selbstverständlichkeit» gaben den Anstoss, von Kantonsseite her aktiver zu werden, als erstes im Bereich Illetrismus.

Bereits seit 1987 bietet der Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene (LundS) in sechs Zentren des Kantons Kurse an. Sie wurden vom Kanton subventioniert. Jährlich besuchten zwischen 140 bis 200 Personen einen solchen Kurs: zu wenige bei einer geschätzten Zahl von rund 90'000 Betroffenen allein im Kanton Bern.

Gemeinsam mit LundS wurde für das Jahr 2000 eine Kampagne mit folgenden Zielen vorbereitet:

- Bevölkerung und Politik sind sensibilisiert, es erfolgt eine Entstigmatisierung der Betroffenen
- Mit der Kampagne erreichen wir mehr Betroffene, die Nachfrage nach Kursplätzen wird innerhalb von zwei Jahren verdoppelt.

Das Ziel, die Nachfrage nach Kursplätzen innerhalb von zwei Jahren zu verdoppeln, wurde nahezu erreicht: Im Jahr 1999 hatten 208 Personen einen Kurs abgeschlossen, 2001 waren es 381 Personen. Leicht zugenommen haben die Ausstritte aus den Kursen während des Kursjahres.

Die Subventionsbeiträge durch den Kanton wurden dem Stellenwert der Thematik angepasst. Bis im Jahr 2000 subventionierte der Kanton Bern die Kurse mit maximal 200 Franken pro Kursstunde bei einem Kostendeckungsgrad von 30%. Ab 2001 wurde der maximale Beitrag auf 250 Franken pro Kursstunde erhöht bei einer Senkung des Kostendeckungsgrades auf 20%. Enthalten in diesem Beitrag sind die Kosten für die Kursleitungsentschädigungen, für die übrigen direkten Kursaufwendungen (Sozialleistungen, Spesen, Material, Kursraumaufwand), für den allgemeinen Betriebsaufwand (Administration, Werbung im üblichen Rahmen). Zusätzlich können für spezielle Vorhaben Projektbeiträge gesprochen werden.

Die Kosten-Nutzen-Rechnung ist beeindruckend. Während die Zahl der Kurse zwischen 1997 und 2001 von 9 auf 14 stieg, erhöhte sich die Zahl der Teilnehmenden (am Kursende) in der gleichen Zeit von 141 auf 381. Die Kantonsbeiträge insgesamt ³³ beliefen sich im Jahre 1997 auf 140'308 Franken, und im Jahre 2001 werden sie voraussichtlich 230'000 ³⁴ Franken betragen. Die Beiträge pro Kurs beliefen sich 1997 auf 15'797 Franken und kommen 2001 voraussichtlich auf 16'491 Franken zu stehen. Die Beiträge pro Kursstunde machten 208 Franken (1997) bzw. 217 Franken (2001) aus. Pro Personenstunde betragen die Kantonsbeiträge 1997 rund 21 Franken, und 2001 belaufen sie sich auf voraussichtlich weniger als 18 Franken. Die Projektkosten in den Jahren 1999 und 2000 für die Ist-Analyse, die Vorarbeiten inklusive Werbematerialien sowie die Kampagne im deutsch- und französischsprachigen Kantonsteil betragen 120'000 Franken.

Die Kurse dauern 38 Wochen mit 2 Wochenstunden, verteilt auf ein Jahr. Die Teilnehmenden erledigen zu Hause ihre Aufgaben. Kurse finden an verschiedenen Orten statt. Bei 12 Anmeldungen wird jeweils ein neuer Kurs eröffnet. Die Kurse werden von zwei Personen, nach Möglichkeit eine Frau und ein Mann, geleitet. Ergänzend zu den Jahreskursen werden zur Auffrischung oder Vertiefung neu einzelne kürzere Module zu spezifischen Themen angeboten.

Quelle: Margrit Dünz, Vorsteherin Abteilung Erwachsenen-Bildung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern

32 Die Kurse werden in der Regel von zwei Personen im Teamteaching geleitet.

Für die Planung und Durchführung wurde eine externe Beratung beigezogen. Eine gemeinsame, sorgfältige Ist-Analyse der Situation des Vereins, des Kurskonzeptes, der bisher verwendeten Werbemittel sowie der kantonalen Vorgaben zeigte auf, wo Handlungsbedarf bestand. Als Begleitmassnahmen zur Kampagne wurden die sich daraus ergebenden Konsequenzen antizipiert und die entsprechenden Vorbereitungen getroffen. Die Vorarbeiten für die Kampagne setzten auf den folgenden Ebenen ein:

- Konzept der Kampagne und Botschaften: Beigezogen wurden Fachpersonen aus der Werbebranche sowie aktuelle und ehemalige Kursteilnehmende. Letztere begutachteten einerseits die Werbemittel, und einige erklärten sich bereit, in der Öffentlichkeit über ihre Erfahrungen zu berichten.
- Strukturen des Vereins und der Geschäftsstelle: Vorstand und Geschäftsstelle mussten auf einen allfälligen Ansturm vorbereitet sein. Mehr Interessierte bedeutete vor allem auch erhöhte Telefonpräsenz für die Beratungsgespräche. Die Ressourcen und Abläufe wurden überprüft und wo nötig optimiert oder ergänzt.
- Räumlichkeiten und Infrastruktur: Eine Erhöhung der Kurszahl bedeutete mehr Kurslokalitäten. Mit den Vermietern mussten neue Vereinbarungen getroffen oder neue Kursräume gesucht werden. Die bisherigen Räumlichkeiten der Geschäftsstelle wurden aufgegeben, der Umzug vor dem Start der Kampagne vollzogen.
- Angebot, Qualitätsentwicklung und Konzepterneuerung: Das bisherige Konzept wurde überprüft und wo nötig ergänzt. Innerhalb des Vorstands wurde eine Gruppe gebildet, welche die Qualitätssicherung und -entwicklung von Angebot und Geschäftsstelle gewährleistete und notwendige Anpassungen oder Weiterbildungen initiierte.
- Kursleitende: Die Kursleitenden arbeiten im Auftragsverhältnis auf Honorarbasis. Es zeigte sich, dass deren Verfügbarkeit eine Erhöhung des Angebots nicht gewährleistete. Daher mussten neue Kursleitende rekrutiert, auf ihre Aufgabe vorbereitet und neue Kursleitungsteams³² gebildet werden.
- Finanzierung des Angebots: Die bisherige Subventionierung entsprach weder dem Stellenwert, den der Kanton dem Bereich geben will, noch den finanziellen Verhältnissen der Teilnehmenden. Anpassungen der Subventionsbestimmungen mussten vorgenommen werden.

33 Es handelt sich um die jährlichen Kantonsbeiträge für den regulären Kursbetrieb und die Geschäftsstelle, ohne Kosten für Kampagne und Neustrukturierung der Geschäftsstelle.

34 Der Beitrag ist auf der Basis der bisherigen Zahlen berechnet, eine bereinigte Jahresrechnung für das Jahr 2001 liegt Mitte Januar noch nicht vor.

zierte Personen. Im Bericht vorgeschlagen wird zudem, dass Alphabetisierungskurse am Arbeitsplatz gefördert werden (SVEB, 2001, S. 53).

Stellungnahmen der Expertinnen und Experten

Viele der befragten Personen verweisen auf die Angebote von «Lesen und Schreiben für Erwachsene», der Volkshochschulen, der Elternbildung und anderer Träger, nicht zuletzt der Arbeitslosenversicherung, und bezeichnen insbesondere die Kurse von «Lesen und Schreiben» als innovative und wirksame Ansätze. Ein Experte weist darauf hin, dass die Vereine «Lesen und Schreiben für Erwachsene» über ein grosses Potenzial an Goodwill verfügen. Auf nationaler Ebene fehlten jedoch die strukturellen und materiellen Voraussetzungen (z. B. offizielles Mandat, Leistungsauftrag, Controlling) für eine effiziente und professionelle flächendeckende Bekämpfung des Illetrismus. Zu überprüfen wäre die Einsetzung eines gesamtschweizerischen Dachverbandes (der Zürcher Dachverband ist nur für die Deutschschweiz zuständig).

Auch die Angebote für Fremdsprachige, sei dies im Sinne der Alphabetisierung oder des Lernens der regionalen Landessprache, werden erwähnt. Die Angebote auf allen Stufen der Aus- und Weiterbildung müssten niederschwellig sein, damit sie einen selbstverständlichen Charakter erhalten und die Betroffenen sich ihre Nutzung zutrauen.

Einige Expert(inn)en möchten Arbeitgeber(innen) verpflichten, Bildungsangebote für Arbeitnehmer(innen) bereitzustellen oder Weiterbildungswillige auf entsprechende Angebote aufmerksam zu machen; dazu müsste systematische Laufbahnplanung und Diagnosekompetenz in Betrieben aufgebaut werden. Andere Expert(inn)en verweisen auf Möglichkeiten der Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen, verbunden mit gezielten Bildungsangeboten und Bildungsgutscheinen, wie sie im Genfer Erwachsenenbildungsgesetz vorgesehen sind. Um die Wirksamkeit der Massnahmen im Weiterbildungsbereich beurteilen zu können, fordern einige Expert(inn)en die Evaluation der bereits bestehenden Massnah-

Lehrer(innen)bildung sowie der Koordinationsstelle der Grundbildungszentren entwickelt. Das Kursangebot der Zentren umfasst fünf Unterrichtsbereiche: Flämisch als Muttersprache, Flämisch als Zweitsprache, Alphabetisierung in der Muttersprache, soziale Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Rechnen. Innerhalb dieser Unterrichtsfelder werden verschiedene Niveaustufen unterschieden, die dem jeweiligen Eingangsniveau der Lernenden entsprechen. Neben dem Grundangebot wird viel Gewicht auf die Einstiegs- und Ausstiegsberatung gelegt, wofür es wiederum Kurse zur Orientierung, Motivierung, Entscheidungsfindung und Information gibt. (Quelle: Doom, 2000)

Für Menschen mit geringem Bildungsniveau bestehen in Flandern (Belgien) rund 30 Grundbildungszentren, die staatlich anerkannt sind und staatlich finanziert werden. Die Grundbildung soll zum einen Basiskompetenzen vermitteln und verbessern, die grundlegende Voraussetzungen bilden für das Leben im persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich. Zum anderen dient sie als Ausgangsbasis für weiterführende Massnahmen wie Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge. Die Zentren werden unterstützt durch eine Fach- und Koordinationsstelle, die Innovationsprojekte zur Weiterentwicklung der Grundbildung lanciert, die Zentren berät, als Anlaufstelle für internationale Kontakte dient, eine Zeitschrift herausgibt und eine Bibliothek mit umfangreicher Materialiensammlung betreibt. Die Zentren ihrerseits sind professionell ausgebaut und mit einem Team fest angestellter pädagogischer Mitarbeiter(innen), administrativem Personal und einem Koordinator bzw. einer Koordinatorin ausgestattet. Die Ausbildung der pädagogischen Mitarbeiter(innen) ist gesetzlich vorgeschrieben und wird als zweijähriger Aufbaustudiengang im Umfang von rund tausend Unterrichtsstunden durchgeführt. Dieses Postgraduierten-Studium wurde in Zusammenarbeit zwischen einer sozialpädagogischen Fakultät und einer Fakultät für

Ausblick der Experten und Expertinnen auf innovative Ansätze in Pädagogik und Didaktik

Eine Frage, die uns speziell interessierte, war jene, ob in der Pädagogik die Ergebnisse der Kognitionsforschung über das Funktionieren des Gehirns und das Lernen berücksichtigt werden, wonach die verschiedenen menschlichen Dimensionen (intellektuelle, gefühlsmässige, körperliche usw.) zusammenspielen, sich gegenseitig beeinflussen und im Zusammenspiel Eigenheiten wie Intelligenz, Sinn und Bewusstsein hervorbringen. Auch fragten wir uns, ob eine Pädagogik, die diese Erkenntnis berücksichtigt, zur Prävention des Illittrismus beitragen könnte (Fragen 5.1 und 5.2 im Fragebogen). Weiter fragten wir nach geplanten und wünschbaren Reformen im Bildungswesen, die geeignet sein könnten, Illittrismus zu verhindern oder zu bekämpfen (Fragen 5.3 und 5.4 im Fragebogen). Die Antworten auf diese Fragen haben wir, um Redundanz zu vermeiden, direkt in die Zusammenfassung und die Schlussfolgerungen eingearbeitet.

Die Personen, die die erste Frage bejaht haben, erklären, dass das kognitive Lernen im Kindergarten und in den ersten Grundschuljahren an das Spielerische und Schöpferische gebunden sei (Spielen, Aufsagen von Texten und freie kreative Be-

Nach Ansicht der Personen, die die zweite Frage bejaht haben, stellten Unterrichtsmethoden, die einen sinnvollen Aufbau von Kenntnissen fördern (anregende Lernumgebungen, die die Lernenden nicht entmutigen und verschiedene Herangehensweisen und Strategien der Problemlösung zulassen), sowie eine bessere Kenntnis aller Lernhindernisse eine wirksame Prävention gegen den Illittrismus dar. Auch wenn sie nicht über profunde Kenntnisse der Kognitionsforschung verfüge, meint eine Person, die technischen Aspekte des Erwerbs der Lese- und Schreibfertigkeiten seien zwar wichtig, aber nicht hinreichend für eine wirkliche Beherrschung der Schriftsprache und der Informationsverarbeitung. Auch die affektive Dimension spiele eine wichtige Rolle. In Genf seien die für die ersten Jahre der Primarschule zuständigen Lehrpersonen für diese Aspekte sensibilisiert und berücksichtigten sie in ihrem Unterricht. Der Unterricht im Lesen und in den Techniken der Informationsverarbeitung müsse sich jedoch über die gesamte obligatorische Schulzeit erstrecken. Im Tessin werde diese (neue Erkenntnisse der Kognitionsforschung berücksichtigende) Pädagogik in die Ausbildung der Lehrpersonen und in ihre tägliche Berufspraxis integriert. Ein Experte weist darauf hin, eine derartige Pädagogik stelle noch keine umfassende Lösung für ein komplexes soziales Problem dar. Die anderen Befragten führen verschiedene Elemente dieser Pädagogik an: die Freude am Verfassen, Erarbeiten und Erleben von Texten, die Motivation und Stimulation von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern, die Stütz- und Förderangebote, die Transparenz der Ziele und des Sinns der Lernprozesse. Diese Pädagogik sollte eine breite Palette von Inhalten, Formen und Methoden bereitstellen, die auf die verschiedenen Typen von Lernenden abgestimmt sind. Nach Ansicht einiger Befragter sollte sie von den Interessenschwerpunkten der Lernenden ausgehen und nicht Fehler sanktionieren, sondern im Gegenteil alle erbrachten Anstrengungen anerkennen. Andere sind der Auffassung, in der Weiterbildung der Lehrpersonen müssten die Resultate der Kognitionsforschung besser berücksichtigt werden. Zudem müsse eine breite politische und öffentliche Diskussion stattfinden, und es müssten mehr Mittel für die Analyse und Entwicklung von derartigen Konzepten freigegeben werden. Noch andere sprechen sich für eine Zusammenarbeit zwischen Kognitionsforschung und Bildungsforschung auf allen Ebenen aus.

Die Befragten, die bezweifeln, dass eine derartige Pädagogik zur Prävention des Illittrismus beitragen könnte, plädieren für Massnahmen auf sozialer und didaktischer Ebene. Studien in Frankreich hätten gezeigt, dass es Personen ohne physiologische Probleme und mit einem völlig normalen IQ gebe, denen es nicht gelinge, lesen zu lernen. Andere Befragte erachten die Studien über die psychologischen Hemmnisse als zwar interessant, jedoch nur schwerlich auf die Pädagogik übertragbar. Die Lehrpersonen sollten (falls dies nicht bereits der Fall sei) eine Ausbildung erhalten, in der die verschiedenen Ursachen der Schwierigkeiten (Aufbau von Übereinstimmungen zwischen Graphemen und Phonemen im Lernprozess,

schäftigung mit der Schrift). Später herrsche der kognitive Aspekt vor, der das Selbstwertgefühl der Kinder und ihre affektive Bindung an die Schule beeinflussen könne. In der Primarschule seien eine differenzierte Gestaltung des Unterrichts und ein allgemeiner Einsatz der formativen Beurteilung weit verbreitet. Auf der Sekundarstufe I würde dies gegenwärtig geprüft. In den neuen Lehrplänen für die Genfer Orientierungsstufe seien die neuesten Erkenntnisse aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften berücksichtigt. Es sei wichtig, die im Kindergarten erworbenen praktischen Erfahrungen auszubauen, indem sie an die anschliessenden Schulstufen angepasst würden. Andere Befragte sind der Auffassung, das Thema werde in der Pädagogik der obligatorischen Schule berücksichtigt, doch die Lehrpersonen würden dafür nicht spezifisch ausgebildet. Zwar bestehe das Ideal einer ganzheitlichen und umfassenden Bildung, doch das in der Frage erwähnte Zusammenspiel werde nicht immer optimal organisiert. Demgegenüber bedauert eine Person, dass der intellektuellen Dimension im Schreibunterricht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werde.

Die Personen, die die Frage mit Nein beantwortet haben, sind der Meinung, die aktuelle Pädagogik in den öffentlichen Schulen oder vor allem im nachobligatorischen Bereich berücksichtige die neuesten Arbeiten der Kognitionsforschung nicht. Neben der Kognitionsforschung müsse die Pädagogik auch der soziologischen und der wirtschaftlichen Dimension Rechnung tragen, an deren Schnittstelle sie sich befinde. Der didaktische Diskurs berücksichtige gewisse Elemente, indem er sich auf konstruktivistische und kognitionspsychologische Konzepte abstütze, und mit den neuen Lehrmethoden und -mitteln werde versucht, diese Elemente umzusetzen, was jedoch mit Schwierigkeiten verbunden sei. Diese Erkenntnisse flössen gegenwärtig erst in Weiterbildungsprogramme ein, und die pädagogische Umsetzung der Forschungsergebnisse sei schwierig und erfordere eine vorgängige Versuchsphase in der Praxis, ohne die sie sinnlos und gefährlich sei. Es werde befürchtet, die pädagogische Ausrichtung müsse geändert werden und man werde (insbesondere in den Führungsetagen der Bildungsverwaltung) in Frage gestellt. Die Pädagogik, die an sich sehr kreativ sei, werde durch das politische und wirtschaftliche System blockiert (in dem beispielsweise eine bestimmte Maturandenquote angestrebt werde).

Einige Befragte weisen darauf hin, dass das Bildungssystem in erster Linie auf die Selektion und auf den Erwerb von beruflichen Kompetenzen ausgerichtet sei, die sich auf dem Arbeitsmarkt unmittelbar umsetzen liessen. In diesem Zusammenhang wird auch die Aufteilung in Leistungsstufen und Jahrgangsklassen erwähnt. Im Übrigen seien die Erkenntnisse der Kognitionsforschung noch zu wenig bekannt und ungenügend in die Weiterbildung der Lehrpersonen integriert. Schliesslich sei das Lesenlernen zu stark auf die Aneignung der Technik statt auf eine eigentliche Sozialisation zum Lesen ausgerichtet.

Sprachunterricht) oder einzelne Förderangebote (z. B. Integrationskurse für fremdsprachige Schüler[innen]) beschränken. Im Laufe der obligatorischen Schulzeit müssen Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, sich in zunehmendem Mass mit längeren und komplexeren Texten zu befassen, unterschiedliche Textsorten (neben Prosa und Poesie auch Dokumente und Grafiken) erschliessen zu können und sich in echten kommunikativen Situationen schriftlich auszudrücken. Sensible Punkte in der Bildungslaufbahn sind die Übergänge, insbesondere der Übergang ins nachobligatorische Bildungswesen. Um das Ausscheiden von Jugendlichen aus dem Bildungswesen zu verhindern (bzw. neu zugezogenen jungen Migrantinnen und Migranten den Einstieg zu ermöglichen), sind auch in diesem Bereich individuell abgestimmte Fördermassnahmen wichtig.

Neben präventiven Massnahmen, die im Jugendalter ansetzen, bleiben aber auch immer Massnahmen zur Bekämpfung des Illetrismus im Erwachsenenalter notwendig. Diese Angebote müssen leicht zugänglich sein und in engem Bezug zur Lebenswelt der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen.

Schlussfolgerungen

Eine erfolgreiche Strategie zur Prävention von Illetrismus im Bildungswesen muss folgende Aspekte umfassen:

- sie ist explizit auf das Ziel ausgerichtet, alle Schüler(innen) mit genügenden Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen auszurüsten;
- sie zielt mit direkten und indirekten Mitteln (Elternberatung, Elternbildung) auf die Sensibilisierung der Eltern für Sprach- und Leseförderung und unterstützt durch familienergänzende Einrichtungen die Betreuungs- und Erziehungskompetenz der Eltern;
- sie ermöglicht, dass Kindergarten und Schule ihre kompensatorische Funktion in der Sprachförderung und Lesesozialisation wahrnehmen und dass Kinder, die beim Schriftspracherwerb mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, integrativ gefördert werden;
- sie geht von einem Verständnis der Schriftsprachkompetenzen aus, das diese als auf einem Kontinuum angesiedelt und ein Leben lang förderbar betrachtet, und ist dementsprechend auf alle Stufen des Bildungswesens ausgerichtet;
- sie unterstützt einen Unterricht, der die Vorerfahrungen, die individuellen Interessen und insbesondere die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und Lese- und Schreibanlässe in allen Fächern nutzt;
- sie favorisiert einen Unterricht, in dem erweiterte Lern- und Lehrformen, anregende Lernumgebungen sowie vielfältige Materialien und Medien zum Einsatz kommen;

intellektuelle Hemmnisse usw.) aufgezeigt werden, damit sie die Kinder und deren Familien an Fachleute verweisen könnten.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Prävention von Illettrismus oder – positiv formuliert – Förderung der (schrift-) sprachlichen Kompetenzen muss früh im Leben eines Menschen einsetzen. Sie beginnt bei der Schaffung sozialer Rahmenbedingungen, die Kindern ein Aufwachsen in Armut und Randständigkeit ersparen und die Integration immigrierter Menschen gewährleisten. Niederschwellige Angebote der Elternberatung und Elternbildung können zur Sensibilisierung von Eltern aus allen sozialen Schichten für die Sprachentwicklung und die Leseförderung ihrer Kinder beitragen. Wo das förderliche Klima in der Familie fehlt, kommen familienergänzenden Institutionen und insbesondere dem Bildungswesen Aufgaben zu, etwa bezüglich der Früherkennung von Problemen in der Sprachentwicklung oder bezüglich Lesesozialisation und Leseförderung. Besondere Aufmerksamkeit verdient die sprachliche Förderung fremdsprachiger Kinder, die einen Einbezug der Herkunftssprache voraussetzt. Für viele Kinder ist der Kindergarten der erste Ort, wo sie mit einer vom unmittelbaren Praxisbezug losgelösten Sprache (Erzählungen, Wortspiele, Verse, Lieder usw.) konfrontiert werden und sich mit Sprache als Kommunikationsmittel auseinandersetzen können. Bereits im Kindergarten sollte die Hinführung zur Schrift möglich werden, und der Übergang in die Schule sollte über eine förderorientierte, pädagogische Kontinuität (z. B. *Sostegno pedagogico* im Tessin, der Kinder mit Schulschwierigkeiten vom Kindergarten bis zur Orientierungsschule begleitet) oder durch strukturelle Massnahmen (Basis- bzw. Grundstufe) gewährleistet sein.

Da Lesenlernen mehr ist als die Aneignung einer Technik, müssen sich die motivierende, animierende Hinführung zur Schriftkultur und die spielerische Auseinandersetzung mit Sprache in der Primarschule fortsetzen. Lehrpersonen spielen eine wichtige Rolle als Vorbilder und sie können mit einem didaktisch vielfältigen, anregenden, unterschiedliche Medien einbeziehenden Unterricht den wichtigsten Mechanismus in der Leseförderung, nämlich die Freude am Lesen, auslösen und pflegen. Zu einem Unterricht, der das Vertrauen der Schüler(innen) in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit stärkt, gehören eine Ausrichtung auf transparente Ziele und deren Erreichung, der Einsatz individualisierender, erweiterter Lern- und Lehrformen sowie eine formative, zielorientierte Beurteilung. Die Förderung der Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen darf nach den ersten Schuljahren nicht abbrechen, und sie darf sich nicht auf einzelne Fächer (z. B.

Exkurs: Beispiele für Massnahmen in ausgewählten Kantonen

In diesem Exkurs zeigen wir schlaglichtartig die Entwicklung in einigen ausgewählten Kantonen auf (Basel-Stadt, Genf, Neuenburg, Tessin und Zürich). Die kurzen Einführungen zu den Paletten bestehender Massnahmen werden ergänzt durch Beispiele, die wir hervorheben möchten, weil sie uns im Lichte der Forschungsrecherche und der Umfrage unter Fachleuten als besonders innovativ bzw. effektiv erscheinen.

Kanton Basel-Stadt: Sprachförderung als Umsetzung des Integrationsleitbildes

Der Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt hat in seinem Programm für die Jahre 1997 bis 2001 als wichtiges Ziel die Entwicklung einer Migrations- und Integrationspolitik festgehalten. 1999 genehmigte er das Integrationsleitbild, in dem Massnahmen im Bereich Bildung eine zentrale Rolle spielen. Das Integrationsleitbild betont verschiedentlich, dass die überdauernden Unterschiede in den Bildungschancen weniger mit ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten als mit der sozioökonomischen Schichtung zusammenhängen. Die folgenden drei übergeordneten Zielsetzungen formuliert das Leitbild für den Schulbereich:

- Alle Kinder und Jugendlichen haben die gleichen Bildungschancen.
- Der Erwerb und die Förderung von Sprachkompetenzen werden prioritär behandelt.
- Das Potenzial von Kindern und Jugendlichen aus vielfältigen Lebenswelten und Erfahrungszusammenhängen wird in der Schule anerkannt, genutzt und gefördert.

Um die Lehrpersonen von fremd- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in ihrer Arbeit zu unterstützen, gab das Ressort Schulen des Erziehungsdepartements 1998 (und in überarbeiteter Fassung 2000) ein Vademecum heraus (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2000). Es fasst unter anderem sämtliche Förderangebote und Stützmassnahmen zusammen. Auf allen Stufen der obligatorischen Schulzeit bestehen separative und integrative sonderpädagogische Angebote. Die Kleinklassen mit höchstens 14 Schüler(inne)n bieten eine den individuellen Problemen der Kinder angepasste schulische Ausbildung durch Lehrkräfte mit heilpädagogischer Zusatzausbildung. Kinder mit Teilleistungsschwächen werden von ambulanten heilpädagogischen Lehrkräften neben dem Regelklassenunterricht indivi-

- sie unterstützt einen Unterricht, der eine Fehlerkultur und Beurteilungsformen pflegt, die formativ wirken und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung stärken;
- sie fördert Bestrebungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die Erkenntnisse der Kognitions-, Lern-, Spracherwerbs- und Leseforschung vermehrt einzubeziehen, die Diagnosekompetenz zu stärken und das didaktisch-methodische Rüstzeug anzureichern;
- sie trägt der Tatsache Rechnung, dass Kinder und Jugendliche in einem selektiven Schulsystem, in dem der Sprachunterricht eine wichtige Rolle bei der Selektion spielt, auch scheitern können, und schafft an den Übergängen des Bildungswesens Möglichkeiten zweiter Chancen;
- sie trägt dazu bei, dass alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen innerhalb und ausserhalb von Schule und Bildungsmassnahmen Gelegenheit zum entspannten, kreativen Umgang mit Sprache und Schrift haben.

Da Illettrismus ein Problem ist, von dem mehr Erwachsene als Jugendliche betroffen sind, braucht es neben der Prävention auch wirksame Massnahmen im Kampf gegen den Illettrismus. Sie sollten die folgenden Kriterien erfüllen:

- Angebote im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene müssen bekannter gemacht und Interessierte zu deren Besuch motiviert werden. Dazu muss ein Klima geschaffen werden, das den Besuch solcher Angebote nicht als stigmatisierend, sondern als selbstverständlich erscheinen lässt. Weitgehend abgedeckt werden könnte diese Aufgabe durch den Dachverband «Lesen und Schreiben für Erwachsene» in Kooperation mit ausgewählten Partnern. Voraussetzungen für die Übernahme dieser Funktion wären die Einsetzung eines gesamtschweizerischen Dachverbandes, die Optimierung der Organisationsstrukturen, ein offizielles Mandat mit Leistungsauftrag und Controlling sowie ausreichende personelle und finanzielle Mittel.
- Bildungsmassnahmen müssen niederschwellig gestaltet sein, so dass sich von Illettrismus betroffene Personen den Zugang zutrauen. Standort und Zeitstruktur, Zeit- und Energieaufwand müssen auf die Bedürfnisse erwerbstätiger Menschen und Personen mit Familienpflichten Rücksicht nehmen.
- Die Förderung der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen muss dort ansetzen, wo ihre Nützlichkeit unmittelbar einsichtig wird: am Arbeitsplatz, in der Kindererziehung, bei Freizeitaktivitäten. Erfolg versprechen Angebote, die mit einem Erfassen vorhandener Kompetenzen, zielgerichteten Bildungsmassnahmen und niederen Kosten oder die Finanzierung unterstützenden Bildungsgutscheinen verbunden sind.
- Die Angebote müssen professionell geleitet und evaluiert werden, und die ständige Weiterbildung der Lehrpersonen wie auch die Entwicklung der Angebotsqualität muss gewährleistet sein.

(Vorschulstufe bis nachobligatorischer Bereich) erleichtert werden, und andererseits sollen sie bei einer allfälligen Rückkehr in ihr Herkunftsland unterstützt werden. Unsere Darstellung der Stütz- und Fördermassnahmen für Schülerinnen und Schü-

Zur Sprachförderung in den Kindergärten in Basel-Stadt werden in Klassen mit mehreren fremdsprachigen Kindern, ergänzend zu klassenführenden Lehrpersonen, an ein bis drei Halbtagen pro Woche Förderlehrkräfte eingesetzt. Diese fördern die fremd- und deutschsprachigen Kinder erlebnis- und handlungsorientiert vor allem im Bereich der Sprache. Diese integrative Form der Sprachförderung hilft den Kindern, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu erweitern, um sich leichter in der ausserfamiliären Welt zurechtzufinden, sie zu verstehen, zu benennen und die eigene Befindlichkeit mitzuteilen. Fremdsprachige Kinder erhalten Unterstützung in der Aneignung des deutschen Grundwortschatzes und werden fähig, einfache Gespräche zu führen.

In Klassen mit höchstens zwei deutsch sprechenden Kindern wird ein zusätzlicher vierter Fördermorgen vorerst über zwei Jahre angeboten. Die Evaluationsergebnisse entscheiden über die Institutionalisierung dieses zusätzlichen Angebotes.

Im Projekt Standardsprache wird unter wissenschaftlicher Begleitung geprüft, ob die konsequente Verwendung der Standardsprache in Kindergärten mit hohem Anteil fremdsprachiger Kinder (mindestens 75%) bessere Voraussetzungen für die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch in Wort und Schrift zeitigt als entsprechender Unterricht in Dialekt.

Den Lehrpersonen steht seit September 2001 ein Handbuch zur Sprachförderung («deutschlich besser») zur Verfügung, das Grundlagenwissen zu Sprache, Spracherwerb und Sprachförderung, Hinweise zur Erfassung der Sprachkompetenz und mögliche Wege der Sprachförderung enthält. Lehrpersonen profitieren zwischen Januar und Juni 2002 zudem von einem attraktiven Fortbildungsprogramm zu den Themen «Sprachförderung» und «Integration». Die Vorträge und Kurse werden auch für Primarschullehrkräfte geöffnet.

Und schliesslich sucht eine Arbeitsgruppe Integrationsleitbild nach weiteren Möglichkeiten, im Rahmen des normalen Budgets die Integrationsarbeit der Kindergärten zu verbessern.

Quelle: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Kindergärten Basel-Stadt: Der Förderunterricht an den Kindergärten der Stadt Basel. Grundlagenpapier für die Lehrpersonen an den Kindergärten, Januar 1999

duell gefördert. Sonderpädagogische Massnahmen werden nach Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst oder die Frühberatung und den Heilpädagogischen Dienst eingeleitet. Im Rahmen der Umsetzung des Integrationsleitbildes werden weitere Massnahmen insbesondere der Sprachförderung entwickelt und deren systematische Abstimmung angestrebt. Integration und Bildung figurieren auch im «Politikplan 2002–2005» der Regierung des Kantons Basel-Stadt als Schwerpunkte.

Kanton Genf: Orientierungsstufe und Elternschule

Im Januar 1993 erliess das Genfer Erziehungsdepartement Richtlinien für die Einschulung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 20 Jahren, die ohne Französischkenntnisse in die Genfer Schulen eintreten. In diesen Richtlinien sind verschiedene Massnahmen festgelegt: Einerseits soll nichtfranzösischsprachigen jugendlichen Migrantinnen und Migranten die Integration in die Genfer Schulen

Auf der Orientierungsstufe werden immigrierte Kinder im Alter von 12 bis 15 Jahren in den verschiedenen Collèges des Kantons Kleinklassen (10 bis 11 Lernende) zugeteilt. In diesen Klassen erhalten die Jugendlichen mit einer regulären schulischen Vorbildung Intensivunterricht in ihrer Zweitsprache Französisch in Verbindung mit dem regulären Schulprogramm ihrer Stufe. Die anderen Jugendlichen können ihren schulischen Rückstand aufholen. Das Ziel besteht darin, den Zugang zu allen Schultypen der Orientierungsstufe zu ermöglichen. Ein Nachmittag pro Woche wird für den Unterricht in der Muttersprache eingesetzt, um die Herkunftskultur zu erhalten und zu nutzen und um den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die Struktur der französischen Sprache über die Kenntnis der Struktur ihrer eigenen Sprache besser zu erfassen. Die Lehrpersonen für die Muttersprache beraten die Jugendlichen, unterrichten in der Klasse oder führen mit den Jugendlichen und ihren Eltern Gespräche. Der Unterricht ist obligatorisch und in den regulären Stundenplan integriert. Gegebenenfalls bietet dieser Unterricht auch Gelegenheit, einzelne Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenen Sprache zu alphabetisieren. Die Schülerinnen und Schüler, die ausreichende Französischkenntnisse erworben haben, können nach einer vorgängigen Probezeit jederzeit in eine Regelklasse übertreten; im Durchschnitt erfolgt dieser Übertritt nach einem Jahr. 1993 veröffentlichte das Centre de recherches psychopédagogiques die Auswertung einer Untersuchung zu den Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1988/89 die Genfer Orientierungsstufe besuchten. In der vierjährigen Beobachtungszeit wurde festgestellt, dass insgesamt bei keiner Schülerin und keinem Schüler ein Rückstand in bezug auf die gesamte schulische Laufbahn entstanden war. Die Erfolgsquote der immigrierten Kinder entsprach bei gleicher sozioökonomischer Schicht ungefähr der ihrer Kolleginnen und Kollegen, die ihre gesamte Schulzeit in Genf absolviert hatten.

An der Elternschule der Orientierungsstufe werden Methoden der Erwachsenenbildung eingesetzt. Die Aktivitäten der Elternschule sollen den Eltern Gelegenheit bieten, die Arbeit ihrer Kinder besser zu verstehen und neue Kenntnisse zu erwerben oder bestehende Kenntnisse aufzufrischen. Zudem sollen sie ihnen ermöglichen, sich über die Methoden und Programme der Orientierungsstufe zu informieren, mit den Lehrpersonen Kontakt aufzunehmen und andere Eltern mit ähnlichen Problemen oder Interessen kennenzulernen. Es werden Sprachkurse (Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch auf verschiedenen Niveaus, Französisch für Fremdsprachige sowie Lesen und Schreiben) und Kurse in den Bereichen Informatik und Internet, Lernmethodik, Geschichte, Latein, Mathematik und Zeichnen angeboten, die in direktem Zusammenhang zum Unterricht der Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe stehen. Ausserdem werden während des Schuljahrs für Gruppen von fremdsprachigen Eltern unter Beizug von Dolmetschern Austausch- und Informationsveranstaltungen zu den öffentlichen Schulen Genfs durchgeführt.

Quelle: Directives relatives à la scolarisation des élèves arrivant à Genève sans connaître le Français (4–20 ans), Januar 1993, und Gespräche mit verschiedenen Verantwortlichen des Genfer Bildungssystems

Kanton Neuenburg: Vorbereitungs- und Vorlehrklassen sowie Beratungsdienst

Unsere Darstellung der Stütz- und Fördermassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit schulischen und sozialen Schwierigkeiten beschränkt sich auf das Beispiel des Berufsschulzentrums Neuenburg (Centre professionnel du Littoral neuchâtois, CPLN).

prüfung und einen Eignungstest bestehen. Im ersten Halbjahr besuchen alle Schülerinnen und Schüler während 3,5 Tagen den gleichen Unterricht und arbeiten 1,5 Tage in einem Betrieb. Der Unterricht umfasst theoretische (Französisch, Mathematik, Fremdsprachen, Allgemeinbildung, Gesundheit usw.) und praktische Fächer (technisches Zeichnen, Naturwissenschaften, Labor, Modellbau usw.) Im zweiten Halbjahr ist der Unterricht auf den gewählten Beruf ausgerichtet, und die Schülerinnen und Schüler werden einer Klasse in einem der folgenden Bereiche zugeteilt: paramedizinische, industrielle, kaufmännische oder gewerbliche Vorlehre, Dienstleistungen, SPEEDY (verstärkte Präsenz im Bereich der beruflichen Eingliederung für Schülerinnen und Schüler, die eine Lehrstelle gefunden haben) und Berufswahl (für Schülerinnen und Schüler, deren Berufswahl

Das CPLN entstand 1974 als Zusammenschluss der Berufsschulen auf dem Gebiet der Stadt Neuenburg und umfasst verschiedene Einheiten, die nach Ausbildungsbereichen gegliedert sind. Gegenwärtig besteht es aus drei Abteilungen (technische, kaufmännische und gewerbliche Berufe), die insgesamt acht Schulen und eine Berufsmittelschule umfassen. Dazu kommt eine auf Weiterbildung spezialisierte Abteilung. Mit Ausnahme der Fachhochschulstufe decken die Ausbildungsangebote alle Qualifikationsniveaus ab, die in den Rechtsvorschriften auf Kantons- und Bundesebene vorgesehen sind.

Wie im Kanton Genf besteht eine Abteilung, die Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten Übergangslösungen anbietet (Vorbereitungsklassen [classes de préformation] und Vorlehrklassen [classes de préapprentissage]). Die Vorbereitungsklassen erstrecken sich über ein Jahr und sollen den Zugang zu einer einfachen Berufslehre oder einer Anlehre ermöglichen. Diese Schülerinnen und Schüler stammen meist aus «Abschlussklassen» (Klassen mit Betonung auf praktischen Fertigkeiten). Sie müssen eine Aufnahmeprüfung in den Fächern Französisch und Mathematik sowie einen Eignungstest bestehen, bereits als unqualifizierte Arbeitskräfte in einem Betrieb beschäftigt sein und sich über ihre Berufswahl im Klaren sein. Das Ausbildungsprogramm umfasst 40% theoretischen Unterricht in der Klasse und 60% praktische Ausbildung im Betrieb. Der Lehrplan ist je nach gewähltem Beruf leicht unterschiedlich (Französisch und Rechnen stehen im Vordergrund, ausserdem werden allgemeinbildende Fächer und neue Technologien unterrichtet). Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Klassenlehrkraft begleitet und betreut, die Standortbestimmungen mit den Betrieben, den gesetzlichen Vertretern und den übrigen Lehrkräften organisiert. Für die praktischen Ausbildungstage werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Leistungen entschädigt. Die Entschädigung wird von den Betrieben festgelegt und dem CPLN überwiesen, das die Beträge zu gleichen Teilen unter allen Schülerinnen und Schülern aufteilt und einmal monatlich ausbezahlt. Am Ende des Jahres wird den Schülerinnen und Schülern eine Bescheinigung über den Besuch der Vorbereitungsklasse ausgestellt, sofern dies auf Grund der Leistungen im Betrieb und in der Schule und der Beteiligung während des Jahres (Unterrichtsbesuch) möglich ist.

Die einjährigen Vorlehrklassen sollen den Schülerinnen und Schülern, die ihre obligatorische Schulzeit mit oder ohne Abschluss in der «Section préprofessionnelle» oder unter gewissen Umständen in der «Section moderne» beendet haben, eine letzte Chance bieten, die gewünschte Berufslehre zu absolvieren. Dieses Jahr bietet den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, ihre Schulbildung zu festigen, sich auf die Eintrittsprüfung für eine andere Schule vorzubereiten, die Berufswahl zu bestätigen und eine Lehrstelle zu finden. Sie müssen eine Aufnahme-

ten oder der regionalen Berufsberatungen auf. Nachdem in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, den Eltern und dem Lehrmeister die Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers abgeklärt wurden, verweist sie der Beratungsdienst an eine der bestehenden Förderstrukturen innerhalb des CPLN. Bei medizinischen Problemen stellt der Beratungsdienst eine Verbindung zu den externen Stellen her (Logopädie, Neuropsychologie usw.). Er prüft die Möglichkeit, intern eine feste Struktur aufzubauen, um die Bedürfnisse von Lehrlingen mit Dyslexie, Dysphasie usw. abzudecken. Zur Behebung der schulischen Probleme werden Kurse in Lernmethodik, für Fremdsprachige, zur Verbesserung der Französischkenntnisse und für bestimmte Berufssparten angeboten. Die Betreuung ist in den Stundenplan integriert. Die Beraterinnen und Berater schätzen, dass 10 bis 15% der Schüler und Lehrlinge (insgesamt 3800 Lernende) ihren Dienst in Anspruch nehmen; genaue Statistiken liegen keine vor. Sie haben festgestellt, dass die fehlende Kontinuität in Bezug auf die Lern- und Arbeitsmethodik, die Betreuung sowie die im Unterricht verwendete Sprache zwischen der Sekundarstufe I und dem nachobligatorischen Bereich den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereitet. Gemäss ihren Beobachtungen gingen die Schulschwierigkeiten im Allgemeinen mit Problemen einher, die sich aus der Biografie der Jugendlichen ergaben. Dies führt zu einer schwierig zu erfassenden, mehrschichtigen Problematik. Ihrer Ansicht nach müsste auf mehreren Ebenen gleichzeitig gehandelt werden, da sich diese Elemente gegenseitig beeinflussen. Die Beraterinnen und Berater wiesen auch auf eine zunehmende Kluft zwischen einer sich rasch wandelnden Arbeitswelt, die ein hohes Fachwissen und neue Kompetenzen (neue Technologien, Sozialkompetenz, zunehmende Abstraktionsfähigkeit usw.) erfordert, und einem Schulmodell hin, das einheitliche, allgemein gültige und starre Arbeitszeiten und Lernstrategien für die Schülerinnen und Schüler vorsieht. Die Aufgabe der Beraterinnen und Berater besteht somit darin, mit den Lehrmeistern oder Lehrkräften individuell abgestimmte Lösungen auszuhandeln, da eine Differenzierung des Unterrichts in den Klassen noch nicht allgemein verbreitet und institutionalisiert ist. Ihrer Meinung nach sollten die Lernschwierigkeiten der Jugendlichen eingehend abgeklärt werden, um das Problem des Illettrismus zu verstehen. Nach Ansicht der Beraterinnen und Berater sind die Schülerinnen und Schüler intelligent, lernen jedoch unterschiedlich rasch (weisen eine gewisse Langsamkeit auf), haben Mühe, sich zu konzentrieren, sind unmotiviert und haben zuweilen Schwierigkeiten mit dem logisch-deduktiven Denken (der Zusammenhang zwischen den Wörtern und dem Denken ist gestört, d. h. sie haben ab einem gewissen Abstraktionsgrad Schwierigkeiten, die Angaben zu einer Aufgabe zu verstehen, und müssen experimentieren, um sie zu erfassen).

Quelle: www.cpln.ch und Gespräche mit den Schüler- und Lehrlingsberaterinnen und -beratern

noch nicht abgeschlossen ist). Als Ziele werden eine Anlehre, eine duale Berufslehre im Betrieb, eine Vollzeitlehre in einer Lehrwerkstätte oder eine allgemein bildende Schule angestrebt.

Zur Unterstützung und Beratung der Schülerinnen und Schüler stehen im CPLN zudem verschiedene pädagogische Dienste zur Verfügung (Beratungsdienst für Schülerinnen und Schüler, Gesundheitsteam, Dienst für Kompetenzbilanz-Portfolios, Sportdienst, Dienst für Allgemeinbildung, Bibliothek/Mediathek und pädagogischer Informatikdienst).

Der Beratungsdienst für Schüler und Lehrlinge bietet Unterstützung bei persönlichen Problemen im Zusammenhang mit der Schule, der Lehrstelle, der Familie oder dem Privatleben. Die Beraterinnen und Berater nehmen ihre Tätigkeit im Allgemeinen auf Wunsch der Jugendlichen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder im Anschluss an eine Meldung von Mitgliedern der Schulleitung, von Lehrkräf-

Kanton Tessin: pädagogischer Stützunterricht und Integrationsvorlehre

Unsere Darstellung der Stütz- und Fördermassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit schulischen und sozialen Schwierigkeiten beschränkt sich auf den pädagogischen Stützunterricht (*Sostegno pedagogico*) und die Integrationsvorlehre (Berufsbildung).

Im Kindergarten, auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I wurden im Schuljahr 1984/85 der Dienst für pädagogischen Stützunterricht eingeführt. In Zusammenarbeit mit den Schulen strebt er zwei Ziele an: Alle Schülerinnen und Schüler sollen unter den bestmöglichen Bedingungen in den Regelklassen bleiben können, und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer kognitiven Potenziale soll optimal gefördert werden. Im Hinblick darauf übernehmen die Förderdienste drei grundlegende Funktionen: Prävention möglicher Schulschwierigkeiten durch Sensibilisierung und gemeinsame pädagogisch-didaktische Reflexion (Beobachtung in der Klasse, Austausch und Planung von Fördermassnahmen zusammen mit der Lehrperson), Unterrichtsentwicklung in Richtung Binnendifferenzierung (gezielte Steuerung des pädagogischen Handelns, Planung und Umsetzung von individuellen Aktivitäten) und Eingreifen beim Auftreten von Schwierigkeiten (individuell abgestimmte Betreuung der Schülerinnen und Schüler). Das gemeinsame pädagogische Projekt umfasst jeweils die folgenden Elemente: Analyse und Beschreibung der Situation, Festlegung der zu erreichenden Ziele, Erarbeitung von pädagogischen Massnahmen und möglicher didaktischer Lösungen, Auftei-

lung der Verantwortung zwischen den Beteiligten, Festlegung eines Zeitplans für die Umsetzung und der Evaluationsverfahren. Das Ziel besteht darin, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen zu ermöglichen, mit denen sie ihre Schwierigkeiten überwinden können. Die Interventionen erfolgen in gegenseitiger Absprache zwischen Lehrperson der Regelklasse, Stützlehrperson, Eltern und Schülerin oder Schüler. Die Arbeit kann in der Regelklasse oder in einem anderen Raum, einzeln oder in der Gruppe stattfinden. Meist finden diese Aktivitäten ein- bis zweimal pro Woche während 45 Minuten statt.

Nach Empfehlungen des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie aus dem Jahr 2000 sollen alle in der Schule gescheiterten Jugendlichen ein Recht auf Ausbildung erhalten. In diesem Zusammenhang wurden dem Berufsbildungsamt (Sekundarstufe II) des Kantons Tessin Bundesbeiträge für die von ihm entwickelte Integrationsvorlehre (Pretirocinio d'integrazione) ausgerichtet. Diese Ausbildung erleichtert Jugendlichen im Alter von 15 bis 21 Jahren den Zugang zum Arbeitsmarkt. Das vor acht Jahren entwickelte Projekt kombiniert eine Vorlehre mit Integrationskursen. Das Angebot erstreckt sich über ein Jahr und umfasst an drei Tagen pro Woche eine individuell gestaltete schulische Ausbildung (Mathematik, Sprachen, kaufmännische Fächer und spezifische Einführungskurse zu den gewählten Berufen). Zwei Tage pro Woche üben die Jugendlichen eine praktische Tätigkeit in einem Betrieb aus, die ihnen ermöglicht, sich mit den Arbeitsabläufen vertraut zu machen. Das Ziel besteht darin, dass die meisten Jugendlichen am Ende des Jahres einen Lehrvertrag mit dem Betrieb abschliessen, in dem sie gearbeitet haben. Dieses Projekt entstand aus einer departementsübergreifenden Zusammenarbeit, an der sechs Spezialisten aus dem Gesundheits- und Präventionsbereich beteiligt waren, die Themen wie Kenntnis des Gesundheits- und Sozialbereichs, Sexualität, Empfängnisverhütung, AIDS, Drogenabhängigkeit und Gewalt bearbeiten. Da die Jugendlichen sehr unterschiedlicher Herkunft sind (Ex-Jugoslawien, Türkei, Lateinamerika, Sri Lanka, Portugal, Spanien, ehemalige Sowjetunion, aber auch Auslandschweizer und Schweizer aus anderen Sprachregionen), erhalten sie Immersionsunterricht in der lokalen Sprache. Einige mussten erst lesen und schreiben lernen, bevor sie die Integrationsvorlehre besuchen konnten.

Gegenwärtig wird auch ein Projekt für das Nachholen der Grundbildung über das Internet geprüft. In Zusammenarbeit mit dem Kanton Graubünden wird zudem ein weiteres Projekt entwickelt, das Nachhilfe-, Fortbildungs- und Umschulungskurse vorsieht. Dieses zweite Projekt könnte nach Abschluss einer Pilotphase landesweit eingesetzt werden.

Quelle: Die Integrationsvorlehre im Kanton Tessin, Panorama, 4, 2001

Wie in anderen Kantonen auch, ist im Zürcher Bildungssystem die Vermittlung der Kulturtechniken und damit auch des Lesens und Schreibens von zentraler Bedeutung. Zur Förderung dieser Kompetenzen wird der Unterricht ständig optimiert und es stehen zahlreiche Unterstützungsangebote für Kinder zur Verfügung, die beim Schriftspracherwerb Schwierigkeiten haben (logopädische Therapie, Legasthenie-Therapie, allgemeine Stütz- und Fördermassnahmen, Mundart- und Deutschkurse für fremdsprachige Kinder und Jugendliche, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur usw.). Trotz allen Gegenmassnahmen weisen Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder fremder Herkunft einen weit unterdurchschnittlichen Schulerfolg auf. Ebenso sind in Schulen mit sehr hohem Anteil an Kindern aus bildungsfernen anderssprachigen Familien Rückstände in Deutsch- und Mathematikleistungen festzustellen (Moser & Rhy, 2000). Auf diese Probleme versucht das Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» eine Antwort zu geben, denn Untersuchungen und Erfahrungen im In- und Ausland haben gezeigt, dass es Schulen und Unterrichtskonzepte gibt, die Kinder im heterogenen Umfeld zum Schulerfolg führen können (vgl. Rüesch, 1999; Häusler, 1999).

Unter dem Titel «Qualität in multikulturellen Schulen» werden mit Schulen, die sich dafür interessieren und die einen hohen Anteil von Kindern aus Migrantenfamilien haben, unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten Entwicklungsprojekte durchgeführt, die auf folgende Interventionsfelder («QUIMS-Module») ausgerichtet sind:

- Verstärkung der Lern- und Leistungsförderung
- Verstärkung der Sprachförderung
- angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung
- Einbezug und Mitwirkung der Eltern
- schul- und familienergänzende Lernanregungen
- Schulkultur der Anerkennung.

Im Modul Sprachförderung werden beispielsweise Teamteaching-Stunden (aus dem bisher separierten Unterricht «Deutsch für Fremdsprachige») für eine effiziente und umfassende Sprachförderung aller Kinder eingesetzt. Ausgehend von der kompetenten Einschätzung der Sprachfähigkeiten aller Kinder, auch jener, die Deutsch als Zweitsprache lernen, werden die Kinder individuell und unter Nutzung verschiedener Medien (Buch, Hörkassetten, Computer-Lernprogramme) gefördert. Die externe Evaluation eines Teamteaching-Gespannes (Tandem) zeigte, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler wie die Lehrpersonen, denen

einiges an Flexibilität und Kooperationsbereitschaft abverlangt wird, von der Unterrichtsform profitiert haben. Aus dem QUIMS-Projekt sollen Bausteine resultieren, die nach Ablauf des Projektes im Jahre 2005 auch an anderen Schulen umgesetzt werden können. Eine Vielzahl von erprobten schulpraktischen Massnahmen sind in einem Handbuch beschrieben, das im Lehrmittelverlag des Kantons Zürich erschienen ist (Mächler et al., 2000).

Quelle: www.quims.ch

Zahlreiche Angebote bestehen im Kanton Zürich zur beruflichen Weiterbildung für bildungsungewohnte Menschen, darunter auch vielfältige Kurse Im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene, Deutsch für Deutschsprachige ebenso wie für Fremdsprachige, Deutschaufbaukurse usw. Neben privaten Anbietern ist in diesem Bereich die kantonale Berufsschule für Weiterbildung mit ihren beiden Abteilungen FS-Lingua und EB Wolfbach tätig. An letztere hat der Verein «Lesen und Schreiben für Erwachsene» sein Kurswesen abgetreten, ist aber als Anlauf-, Beratungs- und Informationsstelle weiterhin aktiv.

Anfang 2001 hat das Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich, zusammen mit den städtischen Fachstellen für interkulturelle Fragen und für Frauenfragen sowie der Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Sprache, ein Projekt «Sprachförderung am Arbeitsplatz» lanciert. Das Projekt ist speziell auf die Arbeitsbedingungen in den Heimen und Spitälern der Stadt Zürich zugeschnitten und richtet sich an Basismitarbeiterinnen. Es kombiniert eine Schulung für Vorgesetzte von fremdsprachigen Mitarbeiterinnen mit Lernstätten für eben diese Mitarbeiterinnen. Die Vorgesetzten werden befähigt, durch lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes die Deutschkenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten der Mitarbeiterinnen zu fördern. Die Lernstätten bilden für die fremdsprachigen Mitarbeiterinnen einen handlungsorientierten Schulungsrahmen, in dem sie ihre arbeitsbezogenen Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten entwickeln können.

Quelle: Panorama, 5, 2001, S. 54

STREIFLICHT

Andrea Bertschi-Kaufmann,
Leiterin des Zentrums Lesen an der Fachhochschule Pädagogik des Kantons Aargau

Die folgende Textpassage ist mit Genehmigung der Expertin aus der Niederschrift eines längeren Gesprächs entnommen, das im Sommer 2001 geführt wurde.

In Sachen Leseförderung hat sich einiges getan

In den 90er Jahren hat sich in Sachen Leseförderung viel verändert, in der Schweiz dank ihrem flexibleren Schulsystem wahrscheinlich noch mehr als in Deutschland. Belegen lässt sich der Wandel anhand von Lehrplänen, Lesebüchern, Lehrmitteln, Fortbildungsveranstaltungen. Viele Schulen haben ihr Leseangebot erneuert und attraktiviert, das zeigt sich mitunter an der behaglichen Einrichtung und der Architektur ihrer Bibliotheken, an der Gestaltung von Lesebüchern und Lehrmitteln, die heute immer auch viele Referenzen für einen offenen Unterricht enthalten. Die Freiheit der Lektüre nimmt zu und viele Lehrpersonen animieren zum Lesen. Das Schulsystem tut allerdings nichts Systematisches zur Leseförderung, die Lehrfreiheit wird respektiert und deshalb ist der Wandel nicht flächendeckend. Wer aber solche Aktivitäten entwickeln will, findet Unterstützung.

Der genannte Wandel hat sich stärker in der Primarschule als auf der Sekundarstufe I vollzogen. Dies nicht zuletzt, weil ein unausgesprochener Konsens besteht, dass Leseförderung in der Primarschule stattfinden müsse und dann abgeschlossen sei. Danach sehen Lehrpersonen in den Zügen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen ihre Aufgabe im Erhalt der Lesefähigkeit und in den Zügen mit erweiterten Ansprüchen beginnt die literarische Bildung, der es häufig am Bezug zu den Interessen der Jugendlichen fehlt. Vernachlässigt wird die Förderung der Fähigkeit, mit informativen Schriftstücken und mit Texten, die technische Daten enthalten, umzugehen. Das führt letztlich zu einer Unfähigkeit in der Bewältigung von Alltagsproblemen.

Aber auch auf der Sekundarstufe I gibt es initiative Lehrpersonen, die ihren Unterricht öffnen, wenn auch mehr in der literarischen Förderung als hinsichtlich der Fähigkeit zum Umgang mit informativen und «technischen» Texten. Dieses

Problem hängt aber auch mit dem Angebot der Verlage zusammen, das – von einigen Ausnahmen abgesehen – sehr stark auf Kinder bis 12 Jahre ausgerichtet ist. Es besteht ein Mangel an leicht lesbaren Texten, die Jugendliche interessieren. Comics finden schwer Zugang zur Schule, ganz allgemein ist der Zugang zum Text über das Bild eher verpönt.

Perspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet ein Paradigmenwechsel statt. Man kommt ab von der «Lehrkunst als Moderationskunst» und richtet sich stärker auf die Prozessbeobachtung. Lehrpersonen sollen also vermehrt lernen, wie und woran sie Lernprozesse beobachten können. Das setzt ein hohes Fachwissen, auch aus dem Bereich der Bezugswissenschaften, voraus. Das bedeutet längerfristig auch, dass wir von der Ausbildung von Generalist(inn)en abkommen und zur Ausbildung von Schwerpunkt-Lehrpersonen kommen müssen. Im Bereich Lesen müssten Lehrpersonen besser Bescheid wissen über Sprachaufbau und Schriftaufbau, über verschiedene Textarten und Mediensorten. Generalistisch ausgebildete Lehrpersonen zwingen zum Teil die Kinder auf einen schmalen Pfad, weil daneben für die Lehrpersonen der Abgrund klafft, weil ihre fachwissenschaftliche Basis zu schmal ist. In der Allrounder-Ausbildung gibt's zu wenig Raum, um diese Basis zu verbreitern. Studierende, die einen Schwerpunkt wählen, kommen besser weg. Andererseits gibt es aber auch immer wieder Pädagog(inn)en mit einem sicheren Gespür für das Leiden beim Lernen, die dann die nötige Zuwendung aufbringen, um dem Kind zu helfen.

Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit Eltern in der Leseförderung

Die Volksschule hat es immer mit Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten zu tun. Das ist die Idee der Volksschule und dies macht gleichzeitig Probleme. Lehrpersonen, die Eltern zur Leseförderung auffordern, setzen zum einen eine bestimmte Bildung voraus und fällen häufig auch Urteile. Die Aufforderung kann als Appell missverstanden werden und auch Schuldgefühle auslösen. Dies alles ist für die Leseförderung nicht dienlich. Zu empfehlen ist, dass Lehrpersonen Aktionen zur Animation fürs Lesen in der Schule starten, die Eltern dazu einladen und ihnen zeigen, was sie mit den Kindern machen. Zu empfehlen ist auch, mit verschiedensten Medien zu arbeiten: Vorlesen, Kassetten, «Buch zum Film», Comics, das alles sind geeignete Zugänge.

STREIFLICHT

Eliane Niesper

ehemalige Leiterin der Geschäfts- und Koordinationsstelle
des Vereins «Lesen und Schreiben für Erwachsene» (VLSE)

Die folgenden Auszüge sind der Niederschrift eines längeren Gespräches entnommen, das im Sommer 2001 stattgefunden hat; die Gesprächspartnerin ist bei Drucklegung des Berichts nicht mehr für den Verein tätig.

Struktur der Teilnehmenden

Die Kursstatistik des VLSE belegt, dass im Jahr 2000 in den acht Regionen, in denen Kurse durchgeführt wurden, 64 Kurse stattfanden mit rund 750 Teilnehmenden. Eine detaillierte Statistik liegt aus dem Kanton Bern für die 1999 gelaufenen Kurse vor. Sie zeigt, dass der Frauenanteil unter den Teilnehmenden zu jenem Zeitpunkt 47% betrug, dass die Altersgruppen der 26- bis 35-Jährigen mit 31% und jene der 36- bis 45-Jährigen mit 32% am stärksten vertreten waren, dass 80% der Teilnehmenden Deutsch als Muttersprache angaben und dass 50% keine Berufsausbildung, 18% eine Anlehre und 30% eine Berufsausbildung absolviert hatten sowie 2% noch in Ausbildung waren. Rund 60% der Teilnehmenden stammten aus ländlichen, die übrigen 40% aus städtischen Gebieten. Diese Struktur der Teilnehmenden kann aber nicht verallgemeinert werden, sie ändert sich im Laufe der Zeit immer wieder und ist auch regional unterschiedlich. Aus den Kursen liegt reichhaltiges Material zu den Biografien der Kursteilnehmenden vor, das aber bisher kaum systematisch ausgewertet worden ist. In diesem Material liegen insbesondere Hinweise auf die sozialen Hintergründe der Teilnehmenden und auf Ursachen eingeschränkter Kompetenzen in Lesen und Schreiben verborgen.

Ausbildung der Kursleitenden

In den Kursen kommen in der Regel zwei Kursleitende im Teamteaching zum Einsatz. Sie arbeiten mehrheitlich nach der Morphem-Methode und können auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen, beispielsweise durch Vermittlung von unterstützenden Lernstrategien. In der Deutschschweiz verfügen die Kursleitenden in der Regel über eine pädagogische Grundausbildung,

sind Erwachsenenbildner(in), Logopäde/Logopädin oder im Bereich der Legas-thenietherapie tätig. Auch Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen wird bei den Kursleitenden vorausgesetzt. Drei- bis viermal im Jahr finden regional oder überregional organisierte Fortbildungen für die Kursleitenden statt. In den andern Sprachregionen, wo die beiden Vereine direkt für die Kursorganisation zuständig sind, werden die Kursleitenden (häufig Freiwillige) auch ausgebildet.

Probleme und Perspektiven

Die Probleme des Vereins bestehen in der keineswegs flächendeckenden unterschiedlichen regionalen Verbreitung und der ungleichen finanziellen Unterstützung je nach Region. Die chronische Ressourcenknappheit in gewissen Regionen hat einen Mangel an Konstanz und eine zu grosse Abhängigkeit von einzelnen Personen zur Folge. Das Problem der Ressourcenknappheit gilt auch für die zentrale Koordinationsstelle, die bisher mit einer 50%-Stelle und neu mit etwa 80% dotiert ist. Die Finanzen des Bundes decken nur die direkten Kosten. Wünschenswert wäre ein Ausbau der Koordinationsstelle, und dringend notwendig wären zusätzliche Mittel für Aktivitäten, welche der Koordinationsstelle Spielraum für die Entwicklung von Öffentlichkeitsarbeit, Massnahmen zur Bekämpfung und Prävention des Illittrismus und zur politischen Intervention ermöglichen würden, so dass sie vermehrt im Sinne einer «Anlaufstelle Alphabetisierung» funktionieren könnte. Dringend erwünscht wird die Bildung einer nationalen Arbeitsgruppe mit Beteiligung politischer Entscheidungsträger(innen) zwecks Forschung, Koordination und Evaluation. Wichtig sind eine vermehrte Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit und eine Enttabuisierung des Themas, damit auch bildungsferne Kreise den Weg zum Angebot finden und die Kurse mit einer gewissen Selbstverständlichkeit angeboten und besucht werden können. Allerdings müsste dazu eine Kampagne nicht nur pro forma, sondern in grossem Stil (analog zur Aids-Kampagne) lanciert werden. Prävention ist für den Verein ein wichtiges Thema. Die kantonalen Erziehungsdepartemente und weitere Bildungsinstitutionen müssten vorbeugende Massnahmen treffen und sie aufeinander abstimmen. Angestrebt wird ein verstärkter Dialog mit dem Bildungswesen mit dem Ziel, die Erfahrungen des Vereins in Planung und Gestaltung des Bildungswesens einfließen zu lassen. Dem Problem ist aber mit Prävention nie ganz beizukommen. Es wird immer Angebote für Erwachsene brauchen, in denen in der Grundbildung Verpasstes nachgeholt werden kann.

6. MASSNAHMEN ZUR PRÄVENTION UND BEKÄMPFUNG DES ILLETTRISMUS IN ANDEREN BEREICHEN

Übersicht über Forschungsarbeiten

Fachleute aus Praxis und Forschung empfehlen, die oben beschriebenen schulischen und ausserschulischen Massnahmen mit Massnahmen in anderen Bereichen, vor allem im beruflichen und sozialen Bereich, zu vernetzen. Nach Monique Saillant-Eckmann beispielsweise sollte die Bekämpfung des Illettrismus Teil eines Gesamtpakets von Massnahmen zur Bekämpfung von Armut, sozialen Schwierigkeiten und Ausgrenzung bilden und in drei verschiedenen Phasen zum Tragen kommen: 1. vorgelagert, in der Schule, 2. beim Eintritt in das Erwerbsleben und 3. nachgelagert, in einer Ausgrenzungssituation (zitiert nach Fragnière & Compagnon, 1992, S. 129).

In der Schule muss die kulturelle und soziale Distanz zum Elternhaus verringert werden, indem die vorschulische Betreuung sichergestellt wird, und Aktivitäten zur Lesesozialisation sowie Stütz- und Fördermassnahmen während der gesamten obligatorischen Schulzeit weitergeführt werden. Die Massnahmen zeigen dann Wirkung, wenn sie nach einem individuell abgestimmten Ansatz erfolgen. Allerdings besteht die Gefahr, dass diese Individualisierung beim Einzelnen zu einer Stigmatisierung und zu Schuldzuweisungen führt. Besondere Beachtung ist der Ausbildung der Lehrpersonen zu schenken, damit diese lernen, mit bildungsfernen Familien (benachteiligte und immigrierte Familien) zu arbeiten.

Beim Eintritt ins Erwerbsleben müssen Jugendliche mit geringen schulischen Qualifikationen Unterstützung erhalten, damit sie nicht entmutigt werden und die erworbenen Qualifikationen nicht verlieren (Massnahmen zur schulischen und beruflichen Integration, flexible Ausbildungsmöglichkeiten). Die Weiterbildung muss auch für wenig qualifizierte Personen zugänglich werden, indem vielfältige, gezielte und auf die Grundkompetenzen ausgerichtete Angebote bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang ist zwei Gruppen besondere Aufmerksamkeit zu schenken: zum einen den Mädchen und Frauen und zum anderen den ausländischen Jugendlichen, die erst seit kurzem in der Schweiz leben.

Personen, die von Ausgrenzung bedroht sind, müssen Gelegenheit haben, auch ihre Sozialkompetenzen zu stärken. Dabei darf man sich nicht auf rein schulische

Ausbildungsinhalten sollten in die Weiterbildung integriert werden.

Die Minderheit der Personen mit begrenzten Lese- und Schreibfähigkeiten, die sich ihrer Ausbildungslücken bewusst und bereit seien, die zur Behebung dieser Lücken erforderlichen Anstrengungen zu unternehmen, sollten nach Kräften unterstützt werden. Die Politik zur Bekämpfung des Illettrismus müsse eine ganze Reihe von kohärenten Massnahmen umfassen, die unter den politischen Entscheidungsträgern, den Sozialpartnern, den Bildungsverantwortlichen, den Verbänden, den Medien usw. abgestimmt würden. Grundsätzlich müssten sich die Strategien an die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit, an ihre Familien und an die Erwerbstätigen richten und auch eine Mitwirkung der Institutionen im Bereich der beruflichen Weiterbildung, der Unternehmen und der Verwaltungen vorsehen. Unter anderem werden die folgenden Massnahmen genannt: Prävention, lebenslanges Lernen, Sensibilisierung der Öffentlichkeit, Ausbau der Forschung und Bereitstellung der erforderlichen Finanzmittel. Kurz gesagt, die Bekämpfung des Illettrismus muss sich zu einer vorrangigen politischen Zielsetzung entwickeln.

Einige der Befragten vertreten allerdings die Ansicht, die Entwicklung von Strategien ausserhalb des Bildungssystems sei weniger dringend als der – im materiellen, finanziellen und psychologischen Sinne – erleichterte Zugang Erwachsener zu den bestehenden Weiterbildungsangeboten. Dazu empfehlen sie, den Bildungsstand der Lehrpersonen zu erhöhen und kulturelle Aktivitäten in den Unterricht zu integrieren, beispielsweise durch den Einbezug spielerischer Elemente (z. B. Theater).

Eine Mehrheit der Befragten erachten es als wichtig, nicht nur innerhalb des Bildungssystems, sondern auch in den folgenden Bereichen spezifische Strategien zur Bekämpfung des Illettrismus zu entwickeln: im Bereich der Wirtschafts-, der Beschäftigungs-, der Sozial-, der Integrations- und der Kulturpolitik.

Allgemein sollen die Wirtschafts- und die Beschäftigungspolitik einen Ausbau und eine Vertiefung der berufsbegleitenden Weiterbildung ermöglichen. Dies soll einerseits durch den Erlass von Gesetzen erreicht werden, die den Unternehmen einen Anreiz bieten (oder sie gar zwingen), einen erheblichen Teil ihrer Ausbildungsbudgets für die Förderung und Ausbildung ihres wenig qualifizierten und/oder schulisch ungenügend ausgebildeten Personals zu verwenden (allgemeine Einführung von bezahltem Ausbildungsurlaub, Lese- und Schreibkurse am Arbeitsplatz wie in Kanada, in den Vereinigten Staaten oder in Schweden usw.). Andererseits soll eine intensivere Zusammenarbeit zwischen der Wirtschaft und dem Bildungssystem entwickelt werden, indem die Arbeitgeber in Ausbildungsprojekte investieren. Diese Massnahmen sollten sowohl auf den Ausbau der Allgemeinbildung als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden ausgerichtet sein. Ausserdem sollten sie die Integration der Jugendlichen gewährleisten, indem die manuellen und sozialen Kompetenzen ebenso gewertet werden wie die kogni-

Massnahmen beschränken, sondern muss die Zielsetzungen mit Beteiligung von verschiedenen Fachleuten (Lehrpersonen, Ausbilder(innen) aus der Praxis, Fachleute für Sozialarbeit, Gesundheitspersonal) auf Ausbildung und berufliche Eingliederung ausdehnen. Grundbildung, soziale und soziokulturelle Massnahmen und berufliche Eingliederung müssen verknüpft werden. Damit Fortschritte in diese Richtung erzielt werden können, sind Aktionsforschungsprojekte, auf die Praxis abgestimmte Massnahmen und interdisziplinäre Pilotversuche zu fördern, die zusammen mit den Betroffenen entwickelt werden. Mit den Massnahmen müssen die Betroffenen dort abgeholt werden, wo sie sich befinden. Dabei sollten eher Projekte als Institutionen unterstützt und mit Beiträgen gefördert werden. Gleichzeitig ist die Koordination zwischen den Fachleuten sicherzustellen, da diese einen unterschiedlichen Hintergrund aufweisen. Das Ziel besteht darin, den Erwerb einer Reihe von Kompetenzen und gleichzeitig die Anerkennung der bestehenden Kompetenzen zu erreichen; in Lateinamerika wird dies als «capacitación» bezeichnet (Saillant-Eckmann, zitiert nach Fragnière & Compagnon, 1992, S. 129–134). Nach Ansicht von Pier-Angelo Neri (Neri, zitiert nach Fragnière & Compagnon, 1992, S. 122) stellt dies die eigentliche Grundlage der pädagogischen Strategie im Weiterbildungsbereich dar: vom Bekannten ausgehen, um auf das Unbekannte zuzugehen; sich auf die vorhandenen, abrufbaren Elemente (persönliche, erfahrungs- und berufsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten) abstützen, damit sie auf andere Gruppen von Kenntnissen und Kompetenzen übertragen werden können.

Standpunkte der befragten Expertinnen und Experten

Die Expertinnen und Experten wurden aufgefordert, anzugeben, ob ihrer Meinung nach andere Strategien ausserhalb des Bildungswesens (das auch die Erwachsenenbildung umfasst) eingesetzt werden müssten, um Illittrismus zu verhindern oder zu bekämpfen (Frage 5.5 im Fragebogen). Gefragt wurde auch, welche Strategien gegebenenfalls in welchen Bereichen zum Einsatz gelangen sollten oder weshalb keine anderen Strategien als notwendig erachtet würden.

Meist wird diese Frage bejaht, abgesehen von einigen Befragten, die meinen, die Schule müsse den Jugendlichen ausreichende Lese- und Schreibfertigkeiten vermitteln und solle sich auf diese Aufgabe konzentrieren. Diese verstärkten Bemühungen der obligatorischen Schule müssten durch ein Weiterbildungsangebot ergänzt werden. So könnten jene Kompetenzen, die nicht in der Schule erworben werden konnten, später nachgeholt werden. Die derzeitigen Angebote sollten konsolidiert und ausgebaut werden, und die Möglichkeiten für das Nachholen von

gemacht, die unternommenen Anstrengungen im Bereich der schulischen Integration und der Interkulturalität, der differenzierten Gestaltung des Unterrichts, der spezifischen Förderung, der Aufwertung der nichtkognitiven Kompetenzen und des zweisprachigen Unterrichts weitergeführt und die Konzentration von Immigranten in bestimmten Regionen vermieden werden (Beispiele: Aufbau von Austausch- und Begegnungszentren in den Quartieren, um die Eltern zu informieren und zu beraten, um Möglichkeiten für Begegnungen zwischen ausländischen Menschen und der lokalen Bevölkerung zu schaffen und um die Förderkompetenzen der Eltern von ausländischen Kindern zu nutzen. Einführung von Lese- und Schreibwerkstätten wie im Projekt «Work in Progress» [vgl. Beschreibung am Ende dieses Kapitels]).

Die Kulturpolitik müsse Räume schaffen, in denen von Illettrismus betroffenen Menschen die Möglichkeit geboten werde, sich als die Welt aktiv mitgestaltend zu erleben. Entsprechende Massnahmen seien beispielsweise die Förderung des Zugangs zu Veranstaltungen (Theater-, Konzert- oder Opernkarten für fünf Franken), die Weiterführung der Kulturpolitik im Bereich der Leseförderung in den Gemeinden, die Schaffung von auf die Benutzer abgestimmten Bücherausleihen in Supermärkten und Freizeitzentren wie in den nordischen Ländern sowie die Schaffung von Lese- und Schreibwerkstätten (siehe «Work in Progress»).

Die anderen Bereiche (zum Beispiel Vereine, Medien usw.) sollten die benutzernahe Arbeit der vor Ort tätigen Organisationen bekannt machen und unterstützen. Die Finanzierung dieser Organisationen müsse verbessert und ihre Aktivitäten müssten professioneller gestaltet werden. Die Beiträge sollten jedoch im Rahmen einer umfassenden Politik zur Bekämpfung des Illettrismus ausgerichtet werden. Die Medien sollten in verschiedener Hinsicht zur Bekämpfung des Illettrismus beitragen: Enttabuisierung des Problems durch eine intensive Verbreitung von Informationen zu diesem Thema, Ermunterung von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwächen zum Besuch einer Ausbildung (zum Beispiel durch regelmässige Fernsehspots), Berücksichtigung der Tatsache, dass ein grosser Teil der Bevölkerung komplizierte sprachliche Formulierungen nicht versteht, Planung von Sendungen, die diesen Erwachsenen ermöglichen, sich durch den Erwerb von neuen Kompetenzen besser in ihrem Alltag zurechtzufinden, und Hinweis auf Ausbildungsangebote mit den entsprechenden Telefonnummern. In der Deutschschweiz müsse die Standardsprache in der Kommunikation mit den ausländischen Mitbürgern gefördert werden. Viele Schriftstücke (Verwaltungsformulare, Beipackzettel, Gebrauchsanweisungen usw.) seien in einer Sprache abgefasst, die für Erwachsene mit Lese- und Schreibschwächen unverständlich sei. Deshalb müsse die Verständlichkeit jedes Schriftstücks «getestet» und auf die Personen abgestimmt werden, die Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache hätten. Wie zu Themen wie AIDS, Rassismus oder Gesundheitsförderung sollte ausserdem eine breit angelegte Informationskampagne durchgeführt werden; parallel dazu sei die Forschung zum

tiven Fähigkeiten. Jene Arbeitgeber, die sich engagieren, sollten für ihre Anstrengungen entschädigt werden. Im Gegenzug müssten jene, die sich nicht beteiligen, einen Beitrag an die Ausbildungseinrichtungen leisten. Die von den Gewerkschaften angebotenen Ausbildungsmassnahmen sollten vermehrt Unterstützung erhalten, und die Möglichkeiten für das Nachholen der Grundbildung sollten in die Weiterbildung integriert werden.

Eine der befragten Personen weist mit einer gewissen Ironie auf den folgenden Widerspruch hin: Ein Unternehmen kann sich nicht erlauben, Personen zu beschäftigen, die weder lesen noch schreiben können. Gleichzeitig scheint jedoch die Senkung des Bildungsstands aus makroökonomischer Sicht einen Wachstumsfaktor darzustellen. Die gleiche Person fragt sich auch, ob ein ausgeprägter Sinn für Sprache, durch den sich das Bewusstsein stärker entwickle, von den Arbeitgebern tatsächlich gewünscht werde oder ob diese im allgemeinen nicht eher fügsames und nicht zu stark durch Bildung sensibilisiertes Personal vorzögen.

Im Rahmen der Sozialpolitik müssten bei der (lokalen oder regionalen) Bearbeitung der Sozialhilfedossiers Möglichkeiten zur Erkennung von Illettrismus vorgesehen werden, um die Betroffenen für die Schriftsprache zu sensibilisieren und sie auf Grundbildungsmassnahmen aufmerksam zu machen. Um die soziale Gerechtigkeit zu erhöhen, müssten die Ausbildungsstrategien mit breiter angelegten Präventivmassnahmen im Sozialbereich verknüpft werden. Die aufgeführten Beispiele entsprechen den Massnahmen, die in den Forschungsarbeiten am Anfang dieses Kapitels beschrieben wurden. Schliesslich müsse die Familienpolitik ausgebaut werden, damit die Eltern Zeit und Energie hätten, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen.

Als wichtigster Integrationsfaktor wird der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes (mündlich und schriftlich) betrachtet. Die Integrationspolitik müsse diesbezügliche Massnahmen fördern. Sie sollte den immigrierten Bevölkerungsgruppen aber auch die Möglichkeit bieten, unabhängig von ihrem Status die Sprache ihres Herkunftslands weiter zu vertiefen, um mit ihrer Kultur in Kontakt zu bleiben. Dazu müssten die Ziele derartiger Kurse klar festgelegt, die bestehenden Angebote besser bekannt

erschienen ist). Die vier zitierten Werke (de Rougemont, Steiner, Mumford und Weizenbaum) bieten ein geeignetes Raster zur Entzifferung dieses unscharfen Phänomens, das der Illetrismus und weitere Aspekte der Sprachkrise heute bilden. In Verbindung mit den Daten, die Roger Girod in «L'illettrisme» (Reihe Que sais-je?, Presses universitaires de France, 1997) zusammengestellt hat, lässt sich damit die Art der Probleme abschätzen, die auf allen Ebenen der Ausbildung von Jugendlichen, auf allen Ebenen der Kommunikation, des gesellschaftlichen Lebens bis in die Bereiche des literarischen Schaffens auftreten. Als Mitglied der Kommission, die der Schweizerische Schriftstellerinnen- und Schriftsteller-Verband im Januar 2001 zu diesem Thema eingesetzt hat, habe ich das Problem des Illetrismus in diesem Sinne präsentiert.

Grundlegende Abhilfen: Der Illetrismus und die Sprachkrise sind Ausdruck einer eigentlichen geistigen Krise, die über alle Glaubensbekenntnisse und über alle Hilfe hinausgeht, welche die traditionellen Kirchen in einer derartigen Situation zu erbringen hätten. De Rougemont vertrat die Ansicht, die menschliche Freundschaft löse sich auf, wenn die Sprache aufgelöst werde, wenn sie nicht mehr die Gabe eines Menschen an einen anderen sei. Darin bestehe die Unruhe der Massen. Sie sei zunächst nicht fassbar, sondern zeige sich als jene Unruhe des Herzens und des Geistes, die durch den Untergang der Freundschaften entstehe (in «Penser avec les mains»). Der direkteste Weg, um das abzuwenden, was uns kollektiv bedroht, führt über eine Pädagogik, die diesen Namen auch verdient. Durch die Rehabilitation eines Sprachunterrichts, der die Beherrschung der Sprachäusserungen und ihrer körperlichen Verwurzelung in den Vordergrund stellt, durch die Rückkehr zum Auswendiglernen von gehaltvollen Texten vor dem Übergang zur mündlichen Improvisation, durch die Förderung des Sinns für den Rhythmus und der Erfassung der Musikalität von Sätzen erhält wieder jeder ein Werkzeug nach seinem Mass, jenes der Selbsterkenntnis, über die wir mit den anderen verbunden sind. Die Methode der verbalen Stimulation «Work in Progress» fügt wahrscheinlich nichts zu den Übungstechniken hinzu, die von weisen Erzählern seit jeher eingesetzt wurden – von den ersten griechischen Dichtern des Altertums bis zu den umherziehenden Sängern und Magiern im Schwarzafrika unserer Tage. Sie ergänzt sie höchstens durch das Einüben des Schreibens, das gleichzeitig Spiegel und Kondensator der spekulativen Vorstellungskraft ist. Im Projekt «Work in Progress», zu dem die Schreibmethode des Schriftstellers James Joyce die Anregung lieferte, wurden Empfehlungen von Sprachpädagogen wie Rudolf Steiner, Jean Piaget oder Emile Jaques-Dalcroze aufgenommen. Diese Namen belegen, dass schon lange grundlegende Abhilfen für den Illetrismus und die Sprachkrise bestehen. Es stellt sich einzig die Frage, warum man sich derart viel Mühe macht, ihre Anwendung zu verhindern.»

STREIFLICHT

Der Neuenburger Schriftsteller und Denker Roger Favre zu seinem Projekt «Work in Progress» und zur Prävention und Bekämpfung von Illettrismus

«Beurteilung: Illettrismus ist das Nebenprodukt einer Sprachkrise, die bedeutende Gelehrte wie Denis de Rougemont (siehe insbesondere «Penser avec les mains», das 1936 erschienen ist) oder George Steiner (siehe «Language and Silence») bereits vor Jahrzehnten erkannt hatten. Illettrismus ist ein Anzeichen für einen allgemeinen Rückgang des Bildungsstands, den die Philosophin Simone Veil vor rund sechzig Jahren erahnte, als sie eine baldige Änderung der Kunst- und Politikformen auf Grund des «Versiegens des metaphysischen Lebens» voraussah. Bereits geraume Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg hatte der Amerikaner Lewis Mumford (siehe insbesondere sein 1934 erschienenes Werk «Technics and Civilisations») undogmatisch, aber unerbittlich die zu Verhaltensstörungen führenden Prozesse beschrieben, die durch die Unterordnung des Menschen unter die Gesetze der Mechanik oder genauer unter die Erfordernisse des Produktionsapparats entstehen. (In einem Kommentar, der mit den Feststellungen von Mumford übereinstimmt, erklärte de Rougemont 1928 in seinem Pamphlet «Le péril Ford», dass sich Menschen, die über eine gewisse geistige Sensibilität verfügten, allein durch die Tatsache, dass sie sich in einer nach Fords Vorstellungen gestalteten Welt aufhielten, zu Anarchisten entwickelten. Denn der menschliche Geist sei nicht dazu bestimmt, uns in unserer Freizeit zu erfreuen. Vielmehr habe er konkrete Ansprüche, die im Widerspruch stünden zu jenen, die die Entwicklung der Technik unserer heutigen Welt auferlegen.) Mehrere Amerikaner unserer Zeit schliessen an die Überlegungen von de Rougemont und Mumford an, übrigens unter dem direkten Einfluss des Letzteren. Diese als «Ökologen des Geistes» bezeichneten Forscher reflektieren mit dem gleichen humanistischen Ansatz über die Zweckbestimmungen der Wissenschaft wie über jene der Sprache. Zu den bekanntesten Vertretern dieser Richtung zählen der Linguist Noam Chomsky und der Informatiker Joseph Weizenbaum. Als Weizenbaum vor rund zwanzig Jahren als einer der renommiertesten Wissenschaftler im Bereich der künstlichen Intelligenz am MIT in Boston tätig war, zerstörte er die Hoffnungen jener, die im Computer einen Retter der Sprache sahen und die damit die Fähigkeiten der elektronischen Kommunikation verherrlichten (siehe sein Werk «Computer Power and Human Reason», das 1976 bei Freeman & Co, San Francisco und London

verbänden und in der Medienpolitik. Diese Strategien sollen mit jenen im Bildungsbereich verknüpft werden. Da der Illetrismus ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen darstellt, muss er gleichzeitig unter möglichst vielen Gesichtspunkten und durch verschiedene Ansätze verhindert und bekämpft werden. Diese Strategien müssen laufend evaluiert und aktualisiert werden.

Schlussfolgerungen

Der Kampf gegen den Illetrismus muss zu einer politischen Priorität erhoben werden, weil ein bedeutender Teil der (schweizerischen und ausländischen) Bevölkerung betroffen ist und die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen sich negativ auf die Gesellschaft und – hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit – auch auf die Wirtschaft auswirkt. Es braucht eine umfassende und konzertierte Politik zur Bekämpfung des Illetrismus. Diese Politik muss von einem mit Entscheidungsbefugnissen ausgestatteten partnerschaftlichen Netzwerk entwickelt werden, in dem die relevanten politischen und sozialen Akteure zusammenarbeiten.

Dieses Netzwerk könnte die folgenden Partner umfassen:

- die Bundesämter für Kultur (BAK), für Berufsbildung und Technologie (BBT) und für Bildung und Wissenschaft (BBW),
- alle Institutionen, die sich auf Bundesebene mit Familien-, Sozial- und Integrationsfragen befassen,
- die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK),
- die Organisationen des Lehrpersonals,
- die Stellen und Dachorganisationen, die sich seit langem für die Bekämpfung des Illetrismus einsetzen,
- die Universitäten, die pädagogischen Hochschulen und weitere Fachhochschulen,
- die Sozialpartner.

Koordiniert werden könnte das Netzwerk durch ein Observatorium mit angegliedertem wissenschaftlichem Sekretariat. Dessen Aufgabe könnte darin bestehen, Forschungsanliegen im Bereich Illetrismus zu definieren, zweckdienliche Informationen und Erfahrungen zu vermitteln und die umgesetzten Strategien zu evaluieren. Es würde damit den politischen Kreisen sachgerechte wissenschaftliche Informationen für die Entscheidungsfindung liefern und zur Professionalisierung der Prävention und der Bekämpfung des Illetrismus beitragen.

Das nachstehende Beispiel aus Frankreich soll diese Schlussfolgerungen veran-

Illetrismus auszubauen.

Das Projekt «Work in Progress» ist eine auf verschiedenste Zielgruppen anwendbare Methode zur Stimulation der Sprache, die mündliche und schriftliche Verfahren kombiniert. Sie wird in Gruppen mit 10 bis 15 Teilnehmenden eingesetzt, die der Reihe nach zuhören und vortragen, und besteht aus einer dynamischen Abfolge von drei Phasen.

Die erste Phase nutzt die körperliche Verwurzelung der Sprache über die Sprachäusserungen. In dieser Phase sollen die rhythmischen Grundlagen der Sprachäusserungen erfasst werden: a) durch lautes Lesen und Auswendiglernen von besonders klangvollen Texten, um das Ohr der Sprechenden für die Musikalität der Sprache zu schulen (im Sinn der Vorstellungen von Jaques-Dalcroze) und b) durch die Improvisation von Geschichten zu einem vorgegebenen Thema, die die Teilnehmenden für sich allein durchführen, oder durch die gemeinsame Improvisation im Rahmen von Rollenspielen. In der zweiten Phase wird das Schreiben als Mittel zur Verdichtung und Strukturierung der zuvor improvisierten Erzählung (oder, im Fall des Rollenspiels, der von mehreren improvisierten Handlung) eingesetzt. In der dritten Phase wird der auf dem Papier niedergeschriebene Text durch die Person wiedergegeben, die ihn verfasst hat, um der Sprache ihre Farbe, ihren Rhythmus und ihre Prosodie zurückzugeben, die die Schrift nur andeuten kann. Diese drei Phasen zusammen ermöglichen den Teilnehmenden, in einem kollektiven Spiel, in dem die persönliche Vorstellungskraft eine entscheidende Rolle spielt, selbst Mass zu nehmen.

Das Projekt «Work in Progress» richtet sich an alle, die das Bedürfnis haben, ihre mündliche oder schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu festigen und zu erweitern, und bietet ein vielseitig einsetzbares Instrument für die Prävention und Bekämpfung des Illetrismus. In dieser Hinsicht wurde die Methode übrigens 1997 von der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission mit dem «Alpha»-Preis ausgezeichnet.

Am Neuenburger Kulturzentrum wird im Zeitraum von Oktober 2001 bis Juni 2002 ein entsprechender Versuch durchgeführt.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Forschung und die befragten Personen empfehlen die Entwicklung aufeinander abgestimmter Strategien zur Bekämpfung des Illetrismus im Bereich der Wirtschafts-, Beschäftigungs-, Sozial-, Integrations- und Kulturpolitik, in den Berufs-

über die Beherrschung des Lesens und Schreibens die berufliche und soziale Eingliederung angestrebt wurde.

Bis 1999 übernahm der GPLI in Verbindung mit den verschiedenen Verwaltungsstellen und Verbänden sowohl die Rolle einer Anlaufstelle als auch eines Impulsgebers, wobei die in der Praxis gesammelten Erfahrungen stets berücksichtigt wurden. Er stellte die Kohärenz der Massnahmen zur Bekämpfung des Illettrismus sicher und nahm die spezifischen Anliegen der verschiedenen Beteiligten auf, um sie dauerhaft zu verankern.

Im April 1999 wurde ein Bericht zuhanden der Ministerin für Beschäftigung und Solidarität und der Staatssekretärin für Berufsbildung verfasst. Darin wurde eine Standortbestimmung zur Situation des Illettrismus in Frankreich vorgenommen und eine Reihe von Empfehlungen für eine auf die aktuelle Situation abgestimmte Politik zu seiner Bekämpfung abgegeben: 1. Verbesserung der Erkennung und Weiterweisung (Organisation eines lokalen Netzwerks, Ausbildung von Kontaktpersonen, Entwicklung von Erkennungsstrategien in den Unternehmen und öffentlichen Diensten), 2. Organisation und Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten (Erstellung einer Übersicht über das Angebot, Erfassung, Evaluation und Verbreitung der Methoden, Empfehlung von Hilfsmitteln, Erhöhung der Professionalität der Ausbilderinnen und Ausbilder), 3. Einbindung der Ausbildung in eine umfassende Politik, die von der Schule bis in die Unternehmen reicht (Aufbau von Verbindungen zur Schule, Verknüpfung von Ausbildung und Beschäftigung durch Einbezug der Unternehmen und der öffentlichen Dienste in die Bekämpfung des Illettrismus), 4. Umsetzung dieser Politik in Bezug auf die Finanzierung, 5. Aufbau einer gebietsbezogenen Organisation, 6. Einsetzung eines Ausschusses zur Evaluation der Massnahmen und 7. Schaffung einer nationalen Koordinationsstelle zur Festlegung und Umsetzung der Politik (Umgestaltung der nationalen Organisation, Steuerung der Forschungspolitik im Hinblick auf die Massnahmen, Sensibilisierung, Kommunikation, Organisation von Austauschmöglichkeiten zu den eingesetzten Methoden).

In der Zwischenzeit wurden diese Massnahmen umgesetzt, und der GPLI wurde durch die ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) abgelöst, die mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattet ist.

35 Die Studie «La pauvreté et la lutte contre la pauvreté» wurde 1980 von der Fondation pour la recherche sociale für das europäische Programm zur Bekämpfung der Armut durchgeführt. 1981 folgte Gabriel Oheix' Untersuchung «Contre la précarité et la pauvreté: 60 propositions», in der die Einsetzung einer Arbeitsgruppe angeregt wurde, die eine Kampagne zur Bekämpfung des Illettrismus erarbeiten sollte.

In Frankreich liegen zwei offizielle Berichte zur Armut vor.³⁵ Darin wurde zu Beginn der 1980er Jahre das Illettrismusproblem aufgezeigt, womit Erkenntnisse von Vereinigungen wie ATD Quart-Monde und von Fachleuten für Sozialarbeit aufgenommen wurden. 1982 schuf das Ministerium für soziale Angelegenheiten und nationale Solidarität eine Plattform für die Auseinandersetzung mit diesem Thema, an der sich die meisten anderen Ministerien beteiligten. Es wurde ein Bericht zuhanden des französischen Erziehungsministeriums erstellt; in dieser Phase wurden die Arbeiten der Gruppe von zwei Berichterstattern geleitet. 1984 genehmigte der Ministerrat den Bericht «Des illettrés en France» und nahm die wichtigsten darin enthaltenen Vorschläge auf: Festlegung der Grundlagen einer Politik zur Bekämpfung des Illettrismus und Aufbau des GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme), einer ministeriumsübergreifenden Struktur, in die auch andere Partner des öffentlichen Lebens einbezogen wurden. Diese erhielt den Auftrag, die Umsetzung der festgelegten Politik sicherzustellen, mit der

ANHÄNGE

Mitglieder der Begleitgruppe zum Trendbericht

Jean-Christian Cary, ATD Vierte Welt, Neuenburg

Christine Chenux, Bundesamt für Kultur, Sektion Kultur und Gesellschaft, Bern

Elisabeth Derisiotis, Präsidentin Dachverband Lesen und Schreiben für Erwachsene (deutsche Schweiz), Zollikerberg

Margrit Dünz, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Vorsteherin der Abteilung Erwachsenenbildung im Amt für Lehrerinnen-, Lehrer- und Erwachsenenbildung, Bern

Franziska Forter, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Zürich

Marimée Montalbetti, Bundesamt für Kultur, Leiterin der Sektion Kultur und Gesellschaft, Bern

Pier-Angelo Neri, Präsident des Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Genf

Brigitte Pythoud-Schwartz, Association Lire et Ecrire Suisse romande, Oleyres

Bruno Remund, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Bern

Peter Wirth, Amt für Berufsbildung, Berufsberatung, Weiterbildung, St. Gallen

Personen, die den Fragebogen zum Illettrismus beantwortet haben

Roger Girod, Professor für Soziologie, Confignon

Pierre-Alain Gentil, Ständerat, Delsberg

Rosita Della Morte, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Bern

Katharina Leemann Ambroz, Sonderpädagogin, Lehrer(innen)bildnerin,
Aathal-Seegräben

Claude Zweiacker, Leiter des Service de l'enseignement obligatoire, Neuenburg

Regula Schräder-Naef, Bildungsforscherin, Zürich

Jürg Dietiker, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Aarau

Bruno Remund, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Gümliigen

Roger Favre, Schriftsteller, Projektleiter, Neuenburg

Sandrine Aeby und Jacques Weiss, Forscherin und Direktor, IRDP, Neuenburg

Anne Soussi, Forscherin, Service de la recherche en éducation, Genf

Jacqueline Lurin, Forscherin, Service de la recherche en éducation, Genf

Daniel Bain, Forscher, Genf

Martine Chavaz, Association Lire et Ecrire, Neuenburg

Andrea Bertschi-Kaufmann, Leiterin Zentrum Lesen, FHA Pädagogik, Zofingen

Ueli Keller, Leiter Ressort Schulen, Basel-Stadt

Georges Schürch, Generaldirektor des Cycle d'orientation, Genf

Paolo Buletti, Associazione Leggere e Scrivere, Muralto

Werner Senn, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern,
Abteilung Unterricht und Entwicklung

Jolanda Lötscher, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Mittelschul- und
Berufsbildungsamt

Marianne Extermann, Direktorin nachobligatorische Sekundarstufe, Genf

Diego Erba, Leiter der Divisione della scuola, Dipartimento istruzione e cultura,
Bellinzona

Markus Truniger, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt,
Abteilung Interkulturelle Pädagogik

Heidi Hügli, Erwachsenenbildnerin, Basel

Peter Schär, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Bern

François Stoll, Professor für Psychologie, Universität Zürich

Emanuele Berger, Direktor, Dipartimento istruzione e cultura, Ufficio studi e ricerche,
Bellinzona

Jacqueline Perrin, Direktorin Primarstufe, Genf

Peter Sieber, Leiter Prorektorat Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen,
PHZH, Zürich

Association Lire et Ecrire Suisse romande, Oleyres

Hans Ambühl, Generalsekretär EDK, Bern

Illetrismus in der Schweiz

Fragebogen

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an unserer Befragung teilzunehmen. Wir sind Ihnen dankbar, wenn Sie Ihre Antworten in die dafür vorgesehenen Felder eintragen und den Fragebogen zurücksenden an die Adresse auf der letzten Seite dieses Fragebogens.

Verwendete Definition

In diesem Fragebogen bezeichnen wir mit dem Begriff Illetrismus ein soziales Phänomen, das in Industrieländern zu beobachten ist, in denen der Schulbesuch während rund 9 Jahren obligatorisch ist. Der Begriff Illetrismus umschreibt die Tatsache, dass es Erwachsene gibt, die der Landes- oder Regionalsprache mächtig sind und zumindest der Dauer nach normal zur Schule gingen und trotzdem jene Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen)³⁶ schlecht oder kaum beherrschen, die ihnen der obligatorische Unterricht hätte vermitteln sollen. Sie haben Schwächen in einem dieser Kompetenzbereiche, in zweien oder in allen dreien.³⁷

Was die Begrifflichkeit anbelangt, plädieren wir in Anlehnung an den französischen Sprachgebrauch für die Verwendung des Begriffes Illetrismus auch in Deutsch, auch wenn wir damit eine Begriffscreation betreiben.

Der Begriff «Illetrismus» unterscheidet sich vom Begriff «Analphabetismus», der die Problematik jener Personen umschreibt, die nie zur Schule gingen und entsprechend keine Gelegenheit hatten, lesen, schreiben und rechnen in ihrer Muttersprache zu lernen. Dieses Phänomen lässt sich vorwiegend in den so genannten Entwicklungsländern beobachten.

Gemäss den Autor(inn)en des schweizerischen Teils einer OECD-Studie³⁸ zur Literalität verfügen 10,4 % der Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 65 Jahren in der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz nicht über genügende Grundfertigkeiten, um vollständig in unsere moderne Gesellschaft integriert zu sein. Einige, aber nicht alle, können einfache Sätze, die sich auf Alltägliches beziehen, entziffern, Wörter in eine Liste eintragen und zwei einfache Zahlen zusammenzählen.

Um dieses Phänomen weiter aufzuklären, interessiert uns Ihre Meinung zu den Fragen auf den folgenden Seiten.

36 Im Gegensatz zu Definitionen der Schweiz und der UNESCO, umfasst die Definition von Grundfertigkeiten in gewissen französischen und deutschen Untersuchungen nur das Lesen und Schreiben.

37 Nach Girod (1998). L'illettrisme. Paris: PUF, S. 5–6

38 Notter, Bonerad & Stoll, 1999, S. 297

schung der Grundfertigkeiten bei Schüler(inne)n wie bei Erwachsenen verursachen, noch nicht klar bestimmt.

1.3. Wie beurteilen Sie diese Resultate?

1.4. Welche anderen Faktoren müssten künftige Untersuchungen zum Illetrismus Ihrer Meinung nach berücksichtigen?

Auswirkungen:

Nach der bereits erwähnten OECD-Studie hat die ungenügende Beherrschung der Grundfertigkeiten Auswirkungen auf die Beschäftigungschancen, die Qualität der Arbeitsinhalte und die Lebensqualität der betroffenen Personen (mikro-soziale Auswirkungen).

1.5. Wie beurteilen Sie diese Resultate?

1.6. Welches sind Ihrer Meinung nach die Auswirkungen des Illetrismus auf die Gesellschaft als Ganzes (makro-soziale Auswirkungen)?

Achse 2: Sensibilität und Reaktion des Bildungswesens

2. Sensibilität des Bildungssystems hinsichtlich Illetrismus

Einschlägige Untersuchungen ⁴³ zeigen, dass in der Schweiz rund 5% der Jugendlichen die obligatorische Schule mit ungenügenden Lese- und Schreibkompetenzen verlassen. Betrachtet man nur die Schultypen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen beträgt der Anteil Jugendlicher mit ungenügenden Lesekompetenzen 12%.

2.1. Wie beurteilen Sie diese Ergebnisse?

2.2. Werden diese Forschungsergebnisse Ihrer Meinung nach im Bildungswesen diskutiert:

a) auf der Ebene Bildungspolitik? ja nein

Wenn ja, wie werden sie diskutiert?

Wenn nein, weshalb werden sie Ihrer Meinung nach nicht diskutiert?

b) auf der Ebene Schulaufsicht? ja nein

Wenn ja, wie werden sie diskutiert?

39 Girod (1998). L'illettrisme. Paris: PUF, S. 75

40 OECD (2000). La littératie à l'ère de l'information, Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. OCDE et Statistique Canada, S. 57

41 Geschlecht, Alter, Fremdsprache, Ausbildungsniveau der Eltern, Ausbildungsniveau und -dauer der antwortenden Person, Erwerbsbeteiligung, sozioprofessionelle Kategorie, Häufigkeit der Lektüre am Arbeitsplatz, Beteiligung an Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, Häufigkeit der Lektüre von Büchern in der Freizeit und Häufigkeit der Teilnahme an Vereinsaktivitäten und Freiwilligenarbeit. ebd., S. 56

42 Prozente der erklärten Varianz

Achse 1 : Das Phänomen Illettrismus

1. Wahrnehmung des Illettrismus: Reaktion, Ursachen und Auswirkungen

Reaktion:

- 1.1. Stimmen Sie der oben vorgeschlagenen Definition vom Illettrismus zu? ja nein

Wenn nein, aus welchen Gründen?

Wenn nein, wie würden Sie Illettrismus definieren?

1.2. Betrachten Sie den Illettrismus

a) gemäss unserer Definition:

als ein Problem, das es zu bekämpfen gilt?

aus welchen Gründen?

als eine Realität unserer Gesellschaft, die es zu akzeptieren gilt?

aus welchen Gründen?

b) gemäss Ihrer Definition:

als ein Problem, das es zu bekämpfen gilt?

aus welchen Gründen?

als eine Realität unserer Gesellschaft, die es zu akzeptieren gilt?

aus welchen Gründen?

Ursachen:

Die Gründe, weshalb ein Teil der Schüler(innen) die Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) ungenügend beherrschen, sind unter verschiedenen Blickwinkeln untersucht worden.³⁹ Aber keine Untersuchung hat Faktoren erfassen können, die allein die Leistungsschwächen verursachen. Vor kurzem wurden in einer Studie der OECD⁴⁰ zwölf Faktoren⁴¹ auf ihren Einfluss auf die Leistungen von Erwachsenen im Bereich der Grundfertigkeiten hin analysiert. Die Resultate für die Schweiz zeigen, dass diese zwölf Faktoren nur einen Teil (40 bis 44%) der Varianz der Resultate erklären.⁴² Zudem haben nur vier dieser zwölf Faktoren einen stärkeren Einfluss auf die Unterschiede: die Muttersprache bzw. Fremdsprache erklärt 23% der Varianz, der Bildungsgrad der antwortenden Person erklärt 20%, die berufliche Tätigkeit erklärt 17% und der Bildungsgrad der Eltern erklärt 16%. Ungeklärt bleiben somit mehr als 50% der Varianz der Resultate. Mit Blick auf diese Resultate, sind die Faktoren, welche die ungenügende Beherr-

43 Notter et al. (1996). Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. Aarau: Sauerländer

g) Sekundarstufe I (Grundansprüche)? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

h) Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche)? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

i) Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

j) Sekundarstufe II (Gymnasium, Diplommittelschule)? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

k) Sekundarstufe II (Berufsschule, Berufsmittelschule)? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

l) Übergang von der Sekundarstufe II zur Tertiärstufe? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

m) Tertiärstufe (höhere Berufsbildung, Hochschule: Fachhochschule, Universität, Eidgenössische Technische Hochschulen)? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

n) Weiterbildung (berufliche und allgemein orientierte)? ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

Spezifische Massnahmen:

Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten tragen ein erhöhtes Risiko, die Schule mit ungenügenden Lese- und Schreibkompetenzen zu verlassen.

3.2. Sind Ihnen Massnahmen bekannt, die speziell geeignet sind, dieses Risiko zu reduzieren? ja nein

Wenn ja, bitten wir Sie, uns Hinweise zu geben, wie wir vertiefte Informationen zu diesen Projekten und Ansätzen finden können.

Jugendliche Migranten und Migrantinnen tragen ein erhöhtes Risiko, die Schule mit ungenü-

Wenn nein, weshalb werden sie Ihrer Meinung nach nicht diskutiert?

c) auf der Ebene Bildungsverwaltung?

ja nein

Wenn ja, wie werden sie diskutiert?

Wenn nein, weshalb werden sie Ihrer Meinung nach nicht diskutiert?

d) auf der Ebene Lehrpersonen?

ja nein

Wenn ja, wie werden sie diskutiert?

Wenn nein, weshalb werden sie Ihrer Meinung nach nicht diskutiert?

3. Massnahmen im Bildungswesen zur Prävention und Bekämpfung des Illettrismus

Allgemeine Massnahmen:

3.1. Gibt es Ihres Erachtens im Bildungswesen auf den verschiedenen Stufen und an den Übergängen zwischen einzelnen Stufen Massnahmen, die geeignet sind, Schwächen in den Lese- und Schreibkompetenzen (Illettrismus) zu vermeiden oder zu bekämpfen:

a) Generell stufenunabhängig?

ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

b) Vorschule/Kindergarten?

ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

c) Übergang vom Kindergarten zur Primarschule?

ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

d) Primarschule Unterstufe (1.–3. Klasse)?

ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

e) Primarschule (übrige Klassen)?

ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

f) Übergang von Primarstufe zu Sekundarstufe I?

ja nein

Wenn ja, welche Massnahmen gibt es?

Wenn nein, weshalb sind Ihrer Meinung nach keine solchen Reformen geplant?

- 5.4. Sollte das Bildungswesen Ihrer Meinung nach andere Reformen ins Auge fassen, um Illetrismus zu verhindern oder zu bekämpfen?

ja nein

Wenn ja, welche Reformen auf welcher Stufe (welchen Stufen) des Bildungswesens?

Wenn nein, weshalb nicht ?

- 5.5. Sollte man Ihrer Meinung nach andere Strategien ausserhalb des Bildungswesens (zu dem auch die Erwachsenenbildung gehört) einsetzen, um Illetrismus zu verhindern oder zu bekämpfen?

ja nein

Wenn nein, weshalb nicht?

Wenn ja, welche Strategien und in welchem Bereich (welchen Bereichen), die nachstehend aufgeführt werden:

a) im Bereich der Wirtschaftspolitik? ja nein

Wenn ja, welche Arten von Strategie und weshalb?

b) im Bereich der Beschäftigungspolitik? ja nein

Wenn ja, welche Arten von Strategie und weshalb?

c) im Bereich der Sozialpolitik? ja nein

Wenn ja, welche Arten von Strategie und weshalb?

d) im Bereich der Integrationspolitik? ja nein

Wenn ja, welche Arten von Strategie und weshalb?

e) im Bereich der Kulturpolitik? ja nein

Wenn ja, welche Arten von Strategie und weshalb?

h) in einem anderen Bereich (anderen Bereichen) (z. B. Vereinsleben, Medien usw.)? ja nein

44 Dortier, Jean-François (1999). Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Auxerre: Sciences Humaines

genden Lese- und Schreibkompetenzen zu verlassen.

- 3.3. Sind Ihnen Massnahmen bekannt, die speziell geeignet sind, dieses Risiko zu reduzieren?
ja nein

Wenn ja, bitten wir Sie uns Hinweise zu geben, wie wir vertiefte Informationen zu diesen Projekten und Ansätzen finden können.

- 3.4. Sind Ihnen besonders innovative Projekte oder Ansätze im Zusammenhang mit der Prävention oder Bekämpfung von Illetrismus bekannt?
ja nein

Wenn ja, bitten wir Sie uns Hinweise zu geben, wie wir vertiefte Informationen zu diesen Projekten und Ansätzen finden können.

4. Bewährung dieser Massnahmen in der Praxis («Best Practice Policies»)

- 4.1. Welche der unter Punkt 3 aufgeführten Massnahmen erscheinen Ihnen zur Prävention und Bekämpfung des Illetrismus als besonders geeignet?

Was macht die Massnahmen, die Sie soeben genannt haben, besonders erfolgversprechend?

5. Ausblick

Nach den neuesten Untersuchungen im Bereich der Kognitionsforschung über das Funktionieren des Gehirns und das Lernen ⁴⁴, spielen die verschiedenen menschlichen Dimensionen (intellektuelle, gefühlsmässige, körperliche usw.) zusammen, beeinflussen sich gegenseitig und bringen im Zusammenspiel Eigenheiten wie Intelligenz, Sinn und Bewusstsein hervor.

- 5.1. Berücksichtigt Ihrer Meinung nach die aktuelle Pädagogik diese Erkenntnisse?
ja nein

Wenn ja, auf welcher Stufe (welchen Stufen) des Bildungswesens, wie sie im Punkt 3 skizziert wurden, und auf welche Weise?

Wenn nein, weshalb tut sie das Ihrer Meinung nach nicht?

- 5.2. Könnte eine Pädagogik, die diese Erkenntnisse berücksichtigt, Ihrer Meinung nach zur Prävention des Illetrismus beitragen?
ja nein

Wenn ja, wie könnte sie das Ihrer Meinung nach tun?

Wenn nein, weshalb könnte sie das Ihrer Meinung nach nicht?

- 5.3. Sind nach Ihrer Kenntnis im Bildungswesen andere Reformen (z. B. pädagogische, strukturelle) geplant als die unter Punkt 3 angeführten Massnahmen zur Prävention und Bekämpfung des Illetrismus?
ja nein

Wenn ja, welche Reformen sehen Sie?

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2001). Multimedia – ein Beitrag zur Leseförderung (Die neue Schulpraxis, Beiheft September 2001)

Berwert, Vreni; et al. (2000). Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Band 2 (4.–6. Klasse). Zürich: Sabe

Besse, Jean-Marie (1995). L'écrit, l'école et l'illettrisme. Paris: Magnard

Bonnet, Clairelise; Corblin, Colette & Elalouf, Marie-Laure (1998). Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans: un stade de développement. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques

Bonnet, Clairelise & Huser, Natacha (1996). Apprendre à écrire en 6e. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques

Bouvet, Catherine; et al. (1995). L'illettrisme: une question d'actualité. Paris: Hachette

Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrsg.) (1995). Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Bruner, Jérôme (1987). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Haupt

Büchel, Patricia; et al. (1987). Franca und Mehmed im Kindergarten. Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2001). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Neuenburg: Bundesamt für Statistik

Dehn, Mechthild (1995). «Elementare Schriftkultur» als Prävention von Analphabetismus in der Grundschule (Beiträge zu Jugendliteratur und Medien, 6. Beiheft, 12–21)

Döbert-Nauert, Marion (1985). Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband, Pädagogische Arbeitsstelle

Döbert, Marion & Hubertus, Peter (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett

Doom, Ad (2000). Grundbildung in Flandern (Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 43, 2000, 7–9)

Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, Cristina (1992). Pilotprojekt bilingual-bikulturelle und multikulturelle Kindergärten. Schuljahr 1991–1992. Basel: C. Allemann-Ghionda

Allemann-Ghionda, Cristina (1997). Perspektivenwechsel? Von der kulturellen Differenz zur soziokulturellen Heterogenität. In: Silvia Grossenbacher et al. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt

Association Lire et Ecrire Suisse romande (1990). «Prête-moi ta plume pour écrire un mot». Genève: Alpha Offset

Association Lire et Ecrire Suisse romande. Dossiers de presse 1990–1997 et 1998–2000. Oleyres

Bain, Daniel (1993). Les «mauvais lecteurs» au Cycle d'orientation (Bildungsforschung und Bildungspraxis, 3, 260–278)

Balhorn, Heiko & Rossa, Dagmar (1995). Vom Schriftspracherwerb und dem Händewaschen. Es gibt didaktische Kunstfehler. In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Barré-De Miniac, Christine & Lété, Bernard (1997). L'illettrisme – de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. Paris: De Boeck Université

Beck, Erwin; Guldemann, Titus & Zutavern, Michael (1995). Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK Fachverlag

Benoît, Michel & Neri, Pier-Angelo (1999). Alphabétisation, Francophonie, Pays industrialisés – réponses au questionnaire, Suisse. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Comité suisse de lutte contre l'illettrisme

Bentolila, Alain (1996). De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris: Plon

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (1998). Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: Sabe

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000). Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer

gy, 3, 165–174)

Giese, Heinz W. (1983). Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand der Alfabetisierungsarbeit und zur wissenschaftlichen Untersuchung des Analfabetismus in der Bundesrepublik. In: Heinz W. Giese & Bernhard Gläss (Hrsg.): Analfabetismus in der BRD. Osnabrück: Universität Osnabrück (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)

Giese, Heinz W. & Gläss, Bernhard (Hrsg.) (1984). Analfabetismus in der BRD II. Osnabrück: Universität Osnabrück (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)

Giese, Heinz W. & Gläss, Bernhard (1984a). Analphabetismus und Schriftkultur in entwickelten Gesellschaften. Das Beispiel der Bundesrepublik Deutschland (Der Deutschunterricht, 6, 1984, 25–37)

Girod, Roger (1998). L'illettrisme. Paris: PUF

Grassi, Andreas (1992). Funktionaler Analphabetismus, berufliche Grundausbildung und Fortbildung. In: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Seminar «Die Kultur der funktionalen Analphabeten». Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission

Gremiger Kost, Eva (1999). Tandem: ein Projekt zum Unterricht mit einer Begleitlehrperson im Schulkreis Zürich-Limmattal. Bericht der externen Evaluation. Zürich: Bildungsdirektion, Projekt QUIMS

Grisseemann, Hans (1984). Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: Huber

Grossenbacher, Silvia (1999). Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Hamilton, Mary (2000). Erwachsenenalphabetisierung in England (Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 43, 2000, 19–22)

Hammink, Kees (2000). Alphabetisierung in den Niederlanden – früher und heute (Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 45, 2000, 16–17)

Häusler, Myrtha (1999). Innovation in multikulturellen Schulen. Zürich: Orell Füssli

Henny, Anne-Françoise (1998). De la difficulté de compréhension de la lecture de consignes et de quelques solutions. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques

Dorenbusch, Hannes (1978). Zur Sekundarstufenlegasthenie. Unveröff. Semesterarbeit. Universität Zürich: Institut für Sonderpädagogik

Dortier, Jean-François, (1999). Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Auxerre : Sciences humaines

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1997). Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Bern: EDK (Dossier 48)

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2000a). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK (Studien und Berichte 10)

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2000b). Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz vom 31. August 2000. Bern: EDK

Ehling, Bettina; et al. (1981). Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Werkstattbericht 32)

Eicher, Thomas (Hrsg.) (1997). Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena

EKFF (Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen) (1997). Auswirkungen von Armut und Erwerbslosigkeit auf Familien. Ein Überblick über die Forschungslage in der Schweiz. Bern: EKFF

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen (2000): Vademe-cum. Leitfaden für Lehrkräfte zur Schulung fremd- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in Basel-Stadt. Basel: Erziehungsdepartement

Europäische Union, Kommission: Europe sociale. Suppl. 2/88: Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme

Fend, Helmut & Stöckli, Georg (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe

Fragnière, Jean-Pierre & Compagnon, Anne (Hrsg.) (1992). Echec scolaire et illettrisme. Lausanne: EESP

Gaillard, François (1997). Comprendre pour apprendre à lire (Swiss Journal of Psycholo-

analphabetismus in Elternhaus und Schule. In: Cornelia Kazis (Hrsg.): Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel: Lenos

Leemann Ambroz, Katharina (2000). Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die Rechtschreibung ab der 4. Primarklasse. Zug: Klett

Legasthenie-Erlass Hamburg. Projekt «Lesen und Schreiben für alle» (PLUS). www.legasthenie.net/erlasse/hamburg.html

Löffler, Claudia (2000). Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Hannover: Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Loppacher, Urs (1997): Zum konkreten Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im Zürcher Schulhaus Limmat A. In: Silvia Grossenbacher et al. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt

Louvet-Schmauss, Eva & Prêteur, Yves (1995). Familienerziehung und Schriftspracherwerb als individuelle Konstruktion. In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Mächler, Stefan; et al. (2000). Schulerfolg kein Zufall. Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

May, Peter (1996). Integrative Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten durch kooperativen Förderunterricht. Erste Erfahrungen aus dem Hamburger Projekt «Lesen und Schreiben für alle». In: Bundesverband Legasthenie (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Kongress 1995 in Darmstadt. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten

Moser, Claus (1999). A fresh start. Improving literacy and numeracy. London: Department for Education and Employment

Moser, Urs & Rhy, Heinz (1999). Evaluation der 6. Klassen im Kanton Zürich. Die Qualität der Primarschule. Wichtige Untersuchungsergebnisse. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Moser, Urs & Rhy, Heinz (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Sauerländer

Müller, Horst-Manfred (1993). Bildungsdefizite Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Werner Stark (Hrsg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus:

Hodel, Irène (1985). Analfabetismus bei jugendlichen und erwachsenen Schweizern. Erste Aussagen anhand von Umfragen in schweizerischen Institutionen. Lizentiatsarbeit

Hollenstein, Armin (1996). Schreibanlässe im Mathematikunterricht. Eine Unterrichtsform für den anwendungsorientierten Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe. Bern: Haupt

Hollenweger, Judith (1998). Lesen und Schreiben in der Schule. Überlegungen zu schulischen Lernprozessen. In: Judith Hollenweger & Thomas Studer (Hrsg.): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Bern: Lang

Hubertus, Peter (1995). Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Hurrelmann, Bettina; et al. (1993). Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann

Hurrelmann, Bettina; et al. (1995). Leseklima in der Familie. Eine neue Untersuchung über die Lesesozialisation von Kindern. In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Informationsbulletin Projekt Früherfassung, hrsg. v. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Bern

Jurt-Betschart, Josy; Hofstetter, Marie-Theres & Vogel-Wiederkehr, Silvia (2000). Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Band 1 (1.–3. Klasse). Zürich: Sabe

Kazis, Cornelia (Hrsg.) (1991). Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel: Lenos

Keck, Rudolf W. & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (1994). Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (1999). Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Leemann Ambroz, Katharina & Vögeli, Andreas (1991). Ohne Du kein Ich. Beziehungs-

OECD (1992). *Adult Illiteracy and Economic Performance*. Paris: OECD

OECD (1995). *Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD

OECD (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD

OECD (2000a). *Regards sur l'éducation, enseignement et compétences*. Paris: OECD

OECD (2000b). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris: OECD

OECD (2000b). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD

Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta

Penner, Zvi (2001). *Zum Pilotprojekt «Prophylaktische Frühintervention bei fremdsprachigen Kindern im Vorschulalter»*. Unveröffentlichter Kurzbericht vom 13. 9. 2001

Perregaux, Christiane (1994). *Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Lang

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli

Reitsma, Pieter (1995). *Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Leseschwierigkeiten*. In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle

Rieder, Iren; Schluop, Madeleine & Kofmel, Iwan (2001). *Berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher*. In: *Integration oder Re-Integration. Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrfrauen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren*. Tagungsdokumentation. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP Schriftenreihe Nr. 12)

Riedi-Brüesch, Barbara (1994). *Funktionaler Analphabetismus und die Didaktik der Kernideen. Eine Analyse mit Hilfe des Transaktionsmodells von Herzog*. Lizentiatsarbeit

eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett

Myrberg, Mats (1998). Der Matthäus-Effekt. In: Wer schreibt, der bleibt – und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress, Evangelische Akademie Bad Boll in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission. Stuttgart: Klett

Namgalies, Lisa; Heling, Barbara & Schwänke, Ulf (1990). Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg: Bergmann & Helbig

Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (1986). Tagung «Funktionaler Analphabetismus: Fakten, Zahlen, Strategien». Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission

Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (1991). Table ronde «Analphabétisme et illettrisme, deux problèmes complémentaires à résoudre». Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission

Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (1992a). Seminar «Schreiben – ein Menschenrecht». Schlussbericht. Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission

Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (1992b). Seminar «Die Kultur der funktionalen Analphabeten». Schlussbericht. Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission

Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (1993). Studientagung «Lesen und Schreiben, Schlüssel zum Arbeitsmarkt?». Schlussbericht. Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission

Notter, Philipp; et al. (1996). Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. Aarau: Sauerländer

Notter, Philipp (1997a). Ausbildung und Lesekompetenzen. Eine Analyse aufgrund der Schweizer Daten des «International Adult Literacy Survey» (Bildungsforschung und Bildungspraxis, 3, 1997, 292–314)

Notter Philipp (1997b). Besteht ein Weiterbildungsbedarf im Bereich «Lesen»? (Education permanente, 2, 1997, 6–9)

Notter, Philipp; Bonerad, Eva-Marie & Stoll, François (Hrsg.) (1999). Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey». Chur: Rüegger

Stauffacher, Verena (1992). Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. Luzern: Edition SZH

Stauffer, Caroline (1999). Lutte contre «l'illettrisme». Les difficultés de communication orale et écrite d'adolescents en formation professionnelle. Lausanne: Centre vaudois d'aide à la jeunesse

Sträuli Arslan, Barbara & Wülser Schoop, Gert (1996). Vielsprachige Kindergruppen. Teamteaching und Sprachförderung am Beispiel Kindergarten. Begleitbericht zum Gemeindeversuch im Kindergarten Schlieren. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich

SVEB (Schweizerischer Verband für Weiterbildung) (2001). Schweiz – Erwachsenenbildung. Expertenbericht der OECD. Zürich: SVEB

The National Agency for Education (2000). The Foundation for Lifelong Learning. A Comparative International Study of Adult Skills in Understanding and Using Printed and Written Information. Stockholm: Skolverket (Report No. 188)

UNESCO (1987). Workshop europäischer Bildungsexperten zur Prävention von funktionalem Analphabetismus und zur Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt. Schlussbericht und Empfehlungen. Paris: UNESCO

UNESCO (1990). Annuaire international de l'éducation

Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene (1987). «Wer nicht lesen kann, muss fühlen». Funktionaler Analphabetismus bei jugendlichen und erwachsenen Schweizern. Ursachen, Folgen, Lösungsansätze. Zürich: Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1997). Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe

Wettstein, Peter & Rey, Annemarie (1996). Kognitive Wahrnehmungs- und Sprachförderung. Anregung für die basale Förderung von Wahrnehmung und Sprache zur Prävention und Behandlung von Lern- und Entwicklungsstörungen (Schriftspracherwerbsstörungen, Rechenschwäche). Uster: Verlag BSSI

Wiedenmann, Marianne (Hrsg.) (1997). Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim: Beltz

Wild, Judith (1993). Hängt die Vermittelbarkeit mit den Grundqualifikationen zusammen? In: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Studententagung «Lesen und

Romberg, Susanne (1993). Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag

Rossa, Martin & Rossa, Dagmar (1995). Erstunterricht in Neuseeland. In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Rüesch, Peter (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli

Ruf, Urs & Gallin, Peter (1990). Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich: LCH

Rützel, Josef (1993). Berufspädagogik und Analphabetismus. In: Werner Stark (Hrsg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett

Sassenroth, Martin (1995). Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. 2. Aufl. Bern: Haupt

Schader, Basil (2000). Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli

Scheerer-Neumann, Gerheid (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe

Schräder-Naef, Regula, (1998). Bildungsbiographien Erwachsener. Umsetzungsbericht NFP 33. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Sieber, Peter (Hrsg.) (1994). Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerländer

Sieber, Peter (1998). Schreiben lernen. Von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung. In: Judith Hollenweger & Thomas Studer (Hrsg.): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Bern: Lang

Soussi, Anne (1995). Comment lisent-ils en sixième? Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogique

Spychiger, Maria; et al. (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule In: Wolfgang Althof (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen: Leske + Budrich

Schreiben, Schlüssel zum Arbeitsmarkt?». Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission

Zollinger, Barbara (1995). Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt

Internetadressen:

Schweiz:

www.iik.ch

www.lehrstellenbeschluss2.ch

www.lesenschreiben.ch

www.lire-et-ecrire.ch

www.literalitaet.ch

www.quims.ch

Deutschland:

www.alphabetisierung.de

www.phonologische-bewusstheit.de

Grossbritannien:

www.basic-skills.co.uk

www.dfes.gov.uk/readwriteplus/

Bereits erschienene Trendberichte der SKBF

Stützen und Fördern in den Schweizer Schulen

- Nr. 1: «Stützen und Fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz». Silvia Grossenbacher, SKBF, Aarau, 1994
(Die deutsche Fassung ist vergriffen.)
- No 1: «L'appui pédagogique à l'école. Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse». Silvia Grossenbacher, CSRE, Aarau, 1994

Die Begabungsförderung in den Kantonen der Deutschschweiz

- Nr. 2: «Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität»
Silvia Grossenbacher, SKBF, Aarau, 1999

Die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern in der obligatorischen Schule

- Nr. 3: «Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz». Urs Vögeli-Mantovani, SKBF, Aarau, 1999

Die Beziehungen Schule–Familie

- Nr. 4: «Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule–Familie in der Schweiz». Catherine Cusin, SKBF, Aarau, 2001

Bestelladresse:

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau

Tel. 062 / 835 23 90

Fax 062 / 835 23 99

e-mail: skbf.csre@email.ch

Internet www.skbf-csre.ch