

Hinzen, Heribert

Alphabetisierung und Fortschritt. Skizzen, Materialien, Meinungen und Dokumente

Wulf, Christoph [Hrsg.]: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 143-159. - (SSIP-Bulletin; No. 55)



Quellenangabe/ Reference:

Hinzen, Heribert: Alphabetisierung und Fortschritt. Skizzen, Materialien, Meinungen und Dokumente - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 143-159 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-13867 - DOI: 10.25656/01:1386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-13867>

<https://doi.org/10.25656/01:1386>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Alphabetisierung und Fortschritt

Skizzen, Materialien, Meinungen und Dokumente

Heribert Hinzen

Vorbemerkung

Engeladen wurde ich, einen Beitrag über Alphabetisierungsfragen für einen Sammelband „Im Schatten des Fortschritts“ zu schreiben. Beabsichtigt oder nicht — ich dachte sogleich an die Mitte der 70er Jahre bahnbrechende Filmreihe „Im Namen des Fortschritts“ des Filmemacher-Paares Gordian Troeller und Claude Deffarge. Das formalisierte Schulwesen hatte in der Serie mit zwei Filmen „Zum Teufel mit der Schule“ und „Die Schule des Teufels“ zu Tansania bzw. Togo sein Fett abgekriegt. Mit „Medizin ins Unglück“ und „Freiheit verboten — Nomaden in Somalia“ waren zwei weitere brisante Entwicklungsdomänen angesprochen worden. Oft hatte ich die Filme in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit eingesetzt, um die vermeintlichen und tatsächlichen Segnungen „unserer“ kulturellen Einmischungen — gestern und heute — zu diskutieren.

Nun hieß es also nicht mehr im Namen — sondern im Schatten. War damit das Ergebnis der evaluierenden Sozialwissenschaftler auf den Begriff gebracht? War das die unter ökonomischen Gesichtspunkten immer wieder zitierte Schere zwischen arm und reich, die stets weiter auseinander führt? Schatten allerorts? Wohin führt der Fortschritt? Etwa rückwärts? Und ich begann von Rousseau's „Emile“ zu träumen! Aber Träumerei war ja nicht verlangt. Alphabetisierung sollte ich „im Schatten des Fortschritts“ betrachten. Warum auch nicht! Skepsis — hier besser Schatten — gibt es bei mir genug. Denn: Meine Zweifel gegenüber falschen Vorstellungen und überzogenen Erwartungen zur Bedeutung der Alphabetisierung für die Entwicklung und für den Einzelnen waren durch meine Erfahrungen und Erkenntnisse in der Arbeit leider nicht geringer geworden. Sie waren vielmehr gewachsen in der vieljährigen Auseinandersetzung mit dem Problem in wechselnden, oft parallel laufenden Funktionen als Forscher, Koordinator von Bildungshilfe-Projekten und Redakteur einer Fachzeitschrift. Da ich immer noch glaube, daß wir unsere eigenen Erfahrungen ernstnehmen müssen, will ich sie hier offenlegen und zusätzlich zu all den Programmen, Erklärungen, Berichten und Gutachten zugänglich machen, die wir sonst als Bildungspolitikern, Entwicklungsverwaltern und Evaluatoren produzieren. Ich möchte den notwendigen Dialog bereichern und von anderer Seite her eröffnen. Ich wähle dabei einen für uns nicht unbedingt üblichen Zugang, indem ich Stimmen von Betroffenen, Geschichten und Berichtsskizzen aus meiner Arbeit neben anderen Dokumenten vor Ihnen ausbreite, die ich über die Jahre gesammelt und teilweise auch schon veröffentlicht habe, ohne sie hier selbst ausführlich zu interpretieren. Vielleicht kann dies — hoffentlich — zu einem rücksichtsvolleren Umgang mit den betroffenen Menschen und der Problematik insgesamt beitragen. Beide verdienen dies.

Mehr Fragen als Antworten

Im Dezember 1981 habe ich an einem internationalen Workshop „Innere und äußere Kolonisation. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt“ an der Universität Oldenburg teilgenommen (vgl. Gerwin/Mergner). Ich war einigermaßen verwundert, daß bei den Diskussionen um Bildung und Entwicklung eine These zunächst unwidersprochen blieb: Alphabetisierung zuerst, dann folgt Entwicklung (automatisch) nach. Überhaupt sei Bildung generell Voraussetzung für Entwicklung; und umgekehrt: Unterentwicklung ist vor allem durch Analphabetismus hervorgerufen.

Hier geht es nicht um Gegenbeweise, aber ich habe Fragen an bestimmte historische Situationen. In meinem Leben habe ich kaum eine faszinierende Landwirtschafts-Kultur als die der Reisterrassen-Anlagen von Bali gesehen. Diese Reisterrassen sind ein bis ins Detail ausgeklügeltes System von Bodenausnutzung, -bewirtschaftung und -bewässerung. Es ist grandios zu sehen, wie geradezu zentimeterweise das Wasser von einem Plateau zum nächsten herunterrieselt und so für eine insgesamt große Fläche zur Verfügung steht. Das dahinterstehende System von politischen, sozialen und rechtlichen Verpflichtungen aller beteiligten Menschen in diesem Gebiet verlangt von jedem sicher größte Beachtung der damit verbundenen Pflichten und Rechte. Was mir für unsere Diskussion daran wichtig ist: *Wurden diese Reisterrassen-Anlagen nicht vor Jahrhunderten bzw. Jahrtausenden von analphabetischen Bauern angelegt und werden heute weiter bearbeitet?* Waren bzw. sind diese Bauern nicht funktional hoch gebildet bezogen auf diese Notwendigkeiten, wenngleich sie im Jargon der Entwicklungsexperten heute oft genug als ungebildete, Ignorante Analphabeten bezeichnet werden? Diese Sichtweise wird umso lächerlicher, wenn man sie mit einer anderen indonesischen Realität verbindet: die Riesenstadt Jakarta mit all ihren unübersehbaren Problemen der Slumbildung, Arbeitslosigkeit und des Verkehrschaos ist das (geplante) Werk von hochgebildeten Experten aus Indonesien und natürlich auch vielen Beratern aus industrialisierten Ländern. Dabei will ich nicht die Augen zumachen vor den wirklich schweren Problemen und den wirklichen Bemühungen von Teilen der indonesischen Bevölkerung und Bürokratie, an dieser Situation etwas positiv zu verändern. Ich möchte dies an dieser Stelle nur karikierend der oft vertretenen Determinante: *Bildung bringt richtige Entwicklung!* gegenüberstellen und dabei auf den umgekehrten Zusammenhang aufmerksam machen: *Bringt Bildung nicht auch Unterentwicklung, die vielleicht nicht weniger Menschen erleiden mußten und müssen.* Immer ist in diesem Zusammenhang auch nach dem qualitativen Charakter von Bildung und Entwicklung zu fragen. *Muß zudem nicht darauf verwiesen werden, daß viele Entwicklungsprozesse auch ohne Alphabetisierung und sonstige westliche formale Bildung ablaufen konnten in der Vergangenheit und sicher auch gegenwärtig ablaufen können? Und zwar nicht nur bezogen auf verändernde Entwicklungen, sondern insbesondere auch auf erhaltende Lebensweisen, die sich nicht Wachstums- und Veränderungszwängen unterwerfen?*

Eine andere Situation, die natürlich auch genauer untersucht werden müßte, ist der oft gezogene Nord/Süd-Vergleich: hoher Bildungsstand im Norden hat die jetzige Entwicklung ermöglicht, sein Fehlen bedingt die Unterentwicklung im Süden. *Muß man historisch dagegen nicht davon ausgehen, daß zum Anfang der industriellen Entwicklung in Europa die weitaus überwiegende Mehrzahl der Menschen Analphabeten waren? Ausnahmen bildeten hier wohl nur Adel, Klerus und einige weitere gesellschaftliche Gruppen (vgl. Cipolla).* Bestimmt aber waren die große Mehrheit der Bauern, wahrscheinlich auch der Handwerker, und damit auch die ersten Arbeiter, Analphabeten. Und sicher war der Verlauf nicht so, daß nun bevor Entwicklungen im Landwirtschafts-, Handwerks- und Industriesektor eingeleitet und durchgesetzt wurden, eine allgemeine Schulpflicht und Alphabetisierung für alle vorangestellt wurde. Wenn wir von den allerdings wichtigen Wissenschaftlern und hochqualifizierten Technikern als einer kleinen Gruppe absehen, müssen wir dann nicht daran festhalten, daß die große Mehrheit als Träger dieser Entwicklungen zunächst Analphabeten waren und auch blieben? *Muß es nicht nachdenklich stimmen, wenn wir uns viele Länder in Afrika, Asien und Lateinamerika heute anschauen, wo es eine (zahlenmäßig sogar größere) Gruppe von Wissenschaftlern, Intellektuellen und Bürokraten gibt, die einen sehr hohen Bildungsgrad haben, zumal wenn man ihn mit dem oben genannten historischen Beispiel vergleicht. Wird es dann nicht vollends problematisch, in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, daß die Gebildeten in Entwicklungslän-*

dern reich sind, während die Ungebildeten arm bleiben und dabei so zu tun, daß sie arm bleiben, weil sie ungebildet sind?

Erste Geschichte: Die gemeinsame Reise des Professors und des Bauern

Ajay, Mitarbeiter der privaten Entwicklungsorganisation Seva Mandir in Indien und als Homöopath, Puppenspieler und Erwachsenenbildner voller Lebenserfahrungen, erzählte sie mir zum Abschluß von langen Diskussionen, die während unseres Besuches von Familien, Dörfern und Projekten in Rajasthan zwischen uns gelaufen waren:

Ein Professor war unterwegs zu einer großen Fachtagung. Er war ein berühmter Sprachforscher und hatte zwei Magister in Linguistik. Im gleichen Zugabteil saß ein Bauer, der das erste Mal sein Dorf verließ. Der Professor las die Zeitung. Verwundert stellte er nach einiger Zeit fest, daß der ihm gegenüber sitzende Bauer mehrmals seinen Kopf hin- und herwendete, um irgendetwas auf der Zeitung zu entziffern. So jedenfalls meinte er. Großzügig fragte der Professor, ob er ihm diesen Teil der Zeitung geben solle. Der Bauer lehnte unsicher dankend ab. Prüfend schaute der Professor ihn an und fragte spitz, ob er denn überhaupt lesen könne. Der Bauer verneinte zögernd. Die Verwunderung des Professors verwandelte sich in leichtes Entsetzen: „Dann können Sie ja die Hälfte dieser Welt nicht verstehen!“ sagte er überzeugt. Der Bauer zögerte einen Augenblick und fragte dann zurück: „Können Sie denn alles lesen?“ Der Professor war nun in seinem Element. Voller Eitelkeit legte er los. Und zählte auf, welche Sprachen er fließend oder doch wenigstens gut beherrschen würde. „Dann können Sie sicher auch jedes Wort schreiben?“ „Aber natürlich!“ entgegnete der Professor kernig. Wieder überlegte der Bauer und schnalzte dann lautstark mehrfach auffordernd mit seiner Zunge. „Kennen Sie das? Es ist ein anfeuerndes Wort für meine Büffel auf dem Feld, wenn wir gemeinsam arbeiten.“ Und wieder schnalzte er los. „Schreiben Sie diese doch bitte einmal für mich auf.“ Der Professor schaute verdutzt, verneinte und nach einiger Zeit wandte er sich verächtlich ab. Der Bauer war überrascht und enttäuscht zugleich. „Wie, das können Sie nicht schreiben? Das sind meine wichtigsten Worte bei der Arbeit, das ist mehr als die halbe Welt für mich. Sie setzen für mich alles in Bewegung!“

Erste Reiseberichtsskizze: Mehr wissen, leisten, haben und sein

Im Sommer 1982 war ich dienstlich in Indien und wurde durch folgende Erfahrung belehrt: Spät nachmittags brachen wir — drei Mitarbeiter der privaten Entwicklungsorganisation Seva Mandir und ich — zu Projektbesuchen von Udaipur/Rajasthan mit einem Geländewagen auf. Unser Gespräch kreiste um die Lebensbedingungen der Menschen in diesen Dörfern entlang der Straße. Die Häuser liegen weit auseinander, jeweils etwa einen halben Kilometer oder auch mehr im Umkreis. Dazwischen Felder, auf denen jetzt zu Beginn der Regenzeit die ersten zarten Getreide- und Gemüsespitzen sprossen. Bathi erzählte Geschichten, die er in den letzten Jahren erlebt hatte, machte uns die Nahtstellen deutlich, wo Entwicklungsarbeit zu Konflikten mit den Etablierten im Dorfe geführt hatte: Bauern hatten die Wiederaufforstungsprogramme der Regierung ernstgenommen und Forstarbeiter, die für ihren Profit heimlich Bäume fällten, angegriffen; Ladenbesitzer waren wegen ihrer überhöhten Preise zur Rede gestellt worden. Für die anderen war das alles nicht neu, es geschah in abgewandelter Form in gleicher Richtung — die Reichen bereichern sich weiter — immer wieder. Für mich allerdings kehrte sich die oft geäußerte mangelnde Änderungsbereitschaft der konservativen Bauern, der Analphabeten und der Armen überhaupt um in die Fragestellung, daß diese ja eigentlich Änderungen wollen, alles dafür tun, die Mächtigen diese allerdings verhindern — wegen ihrer Eigeninteressen. Was ist also dran an diesem Mythos der mangelnden Flexibilität, Mobilität, Motivation und . . .

Inzwischen war es ganz dunkel geworden. Die Scheinwerfer zeigten die engen Straßen und abfallenden Felsenschluchten. Es ging weiter bergan. Schließlich verließen wir die geteerte Straße und nach einigen Kilometern Piste ging es querfeldein, bis der Wagen stand. Nun beratschlagten sie über den richtigen Weg. Ich sah überhaupt keinen Weg, als ich in die Nacht blinzelte. Bald ging es jedoch weiter, langsam durch enge Kurven, an bewachsenem und bebautem Gelände vorbei.

Dann in der Ferne der Schein einer Laterne. Bathi atmete auf. Jedenfalls war jemand in der Schule, obwohl wir unangemeldet kamen. Wir hielten, stiegen aus und gingen hinein in einen Raum, der die ganze Schule, das ganze Gebäude ausmachte. An der Wand entlang saßen nebeneinander etwa 25 jüngere Männer, vorne etwas abgetrennt, drei jüngere Frauen. Vier Petroleumlampen standen im Raum verteilt und spendeten gerade so viel Licht, daß die Anwesenden das Geschriebene vorne an der Tafel und in den vor sich liegenden Fibeln sehen konnten. Ein Lehrer stand vorne und wiederholte gemeinsam mit den Teilnehmern die einzelnen Silben und Zahlen an der Tafel. Wir setzten uns vor die Klasse auf den Boden. Eine Laterne wurde in unsere Nähe geschoben. Sofort sammelten sich um den Lichtschein herum hunderte von Faltern und Käfern, die durch ihr Flattern und Zirpen die eingetretene Stille untermalten. Bathi erzählte, wer wir sind, was wir wollten. Bereitwillig beantwortete er Zusatzfragen und dann wurde ich ausgefragt. Nicht wer ich sei und was ich mache interessierte. Nein: wie geht es den Bauern in deinem Land? Was bauen sie an? Welche Geräte benutzen sie? Haben sie eine gute Saat und guten Dünger? Eine Frage nach der anderen sollte ich beantworten. Ich tat dies so gut als eben möglich. Aber waren die Antworten treffend und ausreichend? Gibt es die Bauern bei uns? Wer baut was an? Sind die Gemüse- und Obstbauern in meiner Umgebung im Vorgebirge nicht anders als die Getreide- und Rinderlandwirte? Stöhnt mein Nachbar nicht (mit Recht) über die vielzuviele Arbeit, die schlechten Preise, die sprunghaft steigenden Kosten? Was aber würde er zur Situation dieser wirklich armen Bauern sagen? In der Tat: Bauern, es gibt solche und solche!

Warum konnte ich kein Mewari, die Sprache, in die hinein meine Antworten übersetzt wurden. Was war das überhaupt für ein Dialog?! Schließlich durfte ich fragen. Auch ich fing bei ihren Lebensumständen an, wollte wissen, wie und wovon sie leben. Kleinere Herden (Rinder) hatten sie fast alle. Die drei oder vier, die sie im Jahr verkaufen konnten, brachten die wenigen Rupien Bargeld, von dem alle nicht selbst angebauten und produzierten Güter gekauft werden mußten. Sie hielten es für zu wenig, und das bei so viel harter Arbeit der ganzen Familie. Mir schoß ein Satz meiner Nachbarin zu Hause durch den Kopf: „Vom Arbeiten ist noch keiner reich geworden!“ Heißer Tee wurde uns gereicht, die Runde wurde lockerer. Drei Teilnehmer intonierten Volkslieder, für mich melancholisch klingend, den Rhythmus durch Klatschen auch der anderen unterstrichen.

Ja, und dann tasteten wir uns weiter vor zu der Frage: „Warum wollt ihr lesen und schreiben lernen?“ Ich war neugierig und stutzig zugleich geworden. Wie sollte das alles zusammenpassen? Abends um zehn noch lernen, das fünfmal die Woche, dann einen lange Fußweg durch die Dunkelheit, morgens um sechs wieder hoch und auf die Felder, und das alles für dieses karge Leben? Was versprachen sie sich von dem Alphabetisierungsunterricht? Ich bat darum, daß einmal zehn Teilnehmer hintereinander ihre Gründe nennen sollten, warum sie hier an diesem Kurs teilnahmen. Bereitwillig, überzeugt und hoffnungsvoll legten sie los. Viele betonten die schon vorgetragenen Argumente und fügten eigene Wünsche hinzu. Oftmals variierten nur Details. Im Vordergrund standen fünf Hauptpunkte:

- Die Geldverleiher betrügen uns — wir wollen wissen wie, wir wollen nachzählen und uns wehren können.

- Unsere Arbeit im Tage- oder Stundenlohn für andere wird mit Waren verrechnet oder über einen längeren Zeitraum angeschrieben — wir können das nicht prüfen und unser Gefühl, betrogen zu werden, nicht belegen.
- Die Reichen sind die Gebildeten und die Gebildeten sind die Reichen im Dorf — wir bilden uns und wollen dann auch reich werden.
- Wir wollen unser landwirtschaftsbezogenes Wissen erhöhen, unsere Kühe sollen mehr Milch und unsere Felder mehr Ertrag bringen — wie und was wir tun müssen, wollen wir lernen.
- Wir wollen unseren Status im Dorf erhöhen, nicht mehr länger als die Unwissenden gelten, die nicht zählen und gehört zu werden brauchen — wir werden bald auch Gebildete sein.

Das war die geballte Hoffnung: Beendigung der kolossalen Armut, Ausbeutung, Unterdrückung und Entrechtung mittels Alphabetisierung. Das schien allen so selbstverständlich! Mir verschlug es die Sprache. Glücklicherweise brauchte ich nichts mehr zu sagen, es war ohnehin schon nach Mitternacht. Es wurde noch etwas gesungen, auch ich mußte ein deutsches Volkslied vortragen, dann war Abschied und Aufbruch. Meine Gedanken waren gefesselt von diesen Wünschen und Hoffnungen. Aber waren diese mehr als Illusionen? Wie tief mußten die Stacheln der Betrügereien, Entrechtungen und harten Lebensbedingungen sitzen? Würden ihnen die Reichen, Mächtigen und Herrschenden eine Chance geben? Würden Alphabetisierung und nachfolgende Bildungsbemühungen hinreichende Waffen für diesen Kampf gegen Knechtschaft, für ein menschwürdigeres Leben sein?

Wir fuhren noch etwa eine Stunde weiter bis zu einem Dorf, in dem Bathi sein Distriktbüro eingerichtet hatte. Dort schliefen wir einige Stunden bis uns in aller Frühe die Büffel im Hof durch ihre Geräusche wieder weckten. Ich brauchte etwas Zeit, bis ich mich orientiert hatte. Doch dann kamen die letzten Stunden des gestrigen Abends schnell zurück. Während ich die hoffnungsvollen Äußerungen der Teilnehmer mit all meinem Wissen über Hindernisse in der Entwicklung dörflicher Strukturen in Einklang zu bringen suchte, fielen meine Augen auf ein Buch in Bhat's Regal. Es handelte sich um eine empirische Untersuchung über Alphabetisierungsarbeit mit Kleinbauern und Volksstämmen (vgl. Shrivastava) genau in dieser Gegend, kürzlich veröffentlicht. Neugierig verschlang ich die ersten Seiten noch vor dem Frühstück. Und die trieben mich noch tiefer in meinen Zwiespalt. Ingeheim hatte ich gehofft, Unrecht zu haben mit meinen Zweifeln, zumindest in diesem Fall. Stattdessen wurden sie durch Details tabellenweise gestärkt. Schwarz auf weiß stand da, daß die Alphabetisierungsarbeit in dem untersuchten Dorf nach Jahren nur minimalen Einfluß auf die Ausbeutung durch den Geldverleiher gehabt hatte. Nur knapp drei Prozent der Befragten hatten irgendwelche Verbesserungen in der Landwirtschaft registriert, gerade vier Prozent eine erhöhte Respektierung der bisher Ungebildeten; richtig erfolgreich war nur die Bereitschaft zu einer vereinfachten Buchführung in den Bauernhaushalten. Da lag sie also offen, die Kluft zwischen den Hoffnungen und Wünschen der gerade Lernenden, geweckt und genährt durch alle möglichen Parolen und gutgemeinte Ratschläge, und dem wirklich marginalen Einfluß, den Alphabetisierung — zumindest unmittelbar und kurzfristig — auf die tatsächlichen Verhältnisse im Dorf haben kann. Und ich weiß sie nicht anders zu verkleinern als auf den Verzicht darauf, weiter Hoffnung zu wecken und andererseits gewollt oder ungewollt Illusionen zu zerstören. Konkret hilft das aber noch nicht weiter. Schon gar nicht den betroffenen Bauern.

Noch eine Geschichte: Der Überschlaue und der ungebildete Bauer

Nach der Teilnahme an einem internationalen Puppenspielertreffen in Frankreich besuchte uns Ajay, Mitarbeiter von Seva Mandir in Rajasthan, und informierte sich über

Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. An den langen Abenden erzählte er mir weitere Geschichten.

Es war einmal ein Mann, der in die Dörfer ging, um die Bewohner als Dummköpfe erscheinen zu lassen, indem er ihnen schwierige Fragen stellte. Er reizte sie mit dem Angebot: wenn ihr meine Frage beantworten könnt, dann gebe ich Euch einige Rupies. Wenn nicht, zahlt ihr an mich.

So kam er wieder einmal in ein Dorf. Ein alter Mann bot ihm ein Glas Milch an. Er kannte ihn schon aus früherer Zeit. „Du kannst jede Frage beantworten?“ „Ja, natürlich!“ Der alte Mann fuhr fort: „Ich bin eine ungebildete Person. Ich setze zehn Rupies ein. Aber wenn ich gewinne, dann mußt du mir zwanzig Rupies geben!“ „Na klar!“ tönte der Überschlau.

Und dann kam die Frage des alten Mannes: „Welches Geschöpf hat zwei Mäuler, zwei Schwänze, vier Augen und zwei Ohren und ist weder ein Vogel noch sonst ein Tier, aber ein lebendes Geschöpf?“ Der schlaue Mann dachte lange, lange nach. Schließlich gab er auf: „Jetzt werde ich das erste Mal besiegt!“ Der arme, alte Mann nahm die zwanzig Rupies.

„Nun, sag' schon, was es ist?“ Der arme, alte Mann gab ihm sogleich zehn Rupies zurück. „Ich habe dieses Geschöpf selber nie gesehen und ich weiß nicht, ob es jemals irgendwo gelebt hat. Da ich es selber nicht weiß, hast du Anrecht, zehn Rupies von mir zu bekommen.“

Zweite Reiseberichtsskizze: Die Rinderhirten

1980 war ich auf einer Dienstreise in verschiedenen Regionen Indonesiens. Hier entstanden einige Notizen zur Lebenssituation von Familien, die im Nebenerwerb als Rinderhirten arbeiten. Sie leben in einem Dorf mit 1.100 Einwohnern in West-Timur, in der Ebene einer Hügellandschaft gelegen. Die Bewohner sind von den Bergen heruntergezogen, weil die Lebensbedingungen sich dort bei immer längeren Trockenzeiten ständig verschlechterten. Aber auch hier in der Ebene sind die wenigen Brunnen leer und der in Regenzeiten gefüllte Fluß zieht jetzt träge als kleines Rinnsal dahin. Gemüse wächst ohne Wasser schlecht, Trockenreis füllt zumindest den Magen, über Subsistenz kommen die Dorfbewohner nicht hinaus. Zum Ende der letzten Dürreperiode zehrte der Hunger an den geschwächten Kräften. *Zu dieser Situation paßt eine andere Realität. Etwas mehr als 50 Familien des Dorfes sind seit einigen Jahren Viehhirten. Reiche Landsmänner aus der Stadt kaufen für ca. 100.000 Rupies (etwa DM 450) junge Rinder und geben je ein Stück an eine Familie zur Aufzucht und Mästung. Jeweils nur ein Stück Vieh, damit sie sich auch wirklich sorgfältig darum kümmern können. Dafür erhalten sie pro Monat 1.000 Rupies (4,50 DM). Nach eineinhalb Jahren sind die Rinder dann exportfähig und bringen den Besitzern 300.000 Rupies pro Stück, abzüglich der Entlohnung der Hirten ein dicker Profit. Jeder weiß von dieser massiven Ausbeutung, die Reichen, die Gebildeten, die Vertreter der Regierung, auch die im Dorf, die Dorfbewohner selbst. Sie können nicht nur rechnen, sie sind alle längst alphabetisiert. Aber das nützt ihnen offensichtlich nichts, trotz der vielen Hoffnungen, die ihnen vorab über das Allheilmittel Alphabetisierung eingeredet worden waren. Sie können sich nicht gegen diese Ausbeutung wehren. Wenn sie es für diese Summe nicht tun, dann gibt es in den Nachbardörfern genügend Konkurrenz. Verlangt diese Ausbeutung und Mißachtung der Menschenwürde weitere aufklärende Alphabetisierungs- und höhere Bildungsmaßnahmen für die Reichen und/oder Armen, oder ist sie wert- bzw. einflußlos für beide?*

Forschungsergebnisse: Alphabetisierung und „nichtschriftlicher Alltag“

Mitte der 70er Jahre habe ich über Erwachsenenbildung in Tanzania wissenschaftlich gearbeitet, davon zeitweise als assoziierter Mitarbeiter des Instituts für Erwachsenenbildung in Dar es Salaam. Meine damaligen Vor-Ort-Erfahrungen prägen noch heute mein „Dritte-Welt-Verständnis“. Es war die Zeit einer immensen Ausdehnung praktischer Grunderziehungsmaßnahmen in Tanzania, zu denen u. a. die Gesundheits- und Erziehungskampagnen wie die nationale Bewegung zur Alphabetisierung gehörten. Diese Kampagnen konnten jeweils Millionen von Teilnehmern gewinnen. Entsprechend zahl- und umfangreich sind Studien über diese Phase (vgl. Kassam, Malya und Bhola); ich selbst habe mit einigen Arbeiten zu diesem „Tanzania-Forschungsboom“ beigetragen. Folgende Ergebnisse aus der Studie „Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania“ halte ich nach wie vor für wichtig und ihre Beachtung für hilfreich:

Alle Bemühungen um begleitende und nachfolgende Maßnahmen zur Grunderziehung unter der Blickrichtung eines lebenslangen Lernens sind umso bemerkenswerter, weil sie in Tanzania in einer gesellschaftlichen Entwicklungssituation, die insbesondere in den ruralen Gebieten noch weitgehend von sozialen Kommunikationsprozessen unabhängig vom geschriebenen Wort bestimmt wird, realisiert werden müssen. Die traditionellen Kommunikations-, Produktions- und Ausbildungsformen waren bis vor wenigen Jahren und sind in einigen Bereichen auch heute noch dominant, ohne daß bisher die langjährige schulische Grunderziehung für einen Teil der Bevölkerung daran hatte etwas ändern können. In dieser Beziehung ist selbst den außerschulischen Grunderziehungsaktivitäten der unbedingte Durchbruch nicht gelungen, da sie nicht — wenn auch schon bedeutend stärker als die Schulen — umfassend in den Lebens- und Arbeitsprozeß der dörflichen Gemeinschaften integriert werden konnten. Sie blieben als funktional benannte Grunderziehung eine von außen ins Dorf kommende Bildungsveranstaltung, der man sich mit einem bestimmten zeitlichen Aufwand widmete, die aber nicht den Charakter des Lebensnotwendigen annahm. Dies war gerade auch im Zusammenhang mit den Alphabetisierungsbemühungen in zweierlei Hinsicht deutlich geworden. Einmal hatte die neuerworbene Fähigkeit, nun Lesen und Schreiben zu können, keine unmittelbar sich durchsetzende Verbesserung der sozio-ökonomischen Verhältnisse für die Gesellschaft und die einzelne Bauernfamilie gebracht. Aus der Funktionalität und Arbeitsorientierung der Alphabetisierung kurzfristig zugleich eine Erhöhung z. B. der wirtschaftlichen Effizienz zu folgern, hat sich für Tanzania als Illusion erwiesen, ohne damit mittel- oder längerfristige Möglichkeiten ausschließen zu können. Desweiteren konnte in der Untersuchung aufgezeigt werden, daß z. B. zur Steigerung des landwirtschaftlichen Ertrages und zur Übernahme diesbezüglicher Innovationen, gerade weil es für die Betroffenen um ihre Existenzgrundlage und ein mit individuellen Erfahrungen reich besetztes Wissensgebiet geht, eine Vielfalt von Aspekten und Maßnahmen bedeutsam sind, die weit über das Problem der Alphabetisierung hinausweisen. Auf der anderen Seite hat es bemerkenswerte Ansätze von Entwicklungsaktivitäten gegeben, die nicht an das Alphabetisiertsein gebunden waren und es folglich auch nicht als unabdingbar ersten Schritt benennen können. Für die breite Mehrheit der ländlichen Bevölkerung blieb die Bewältigung der produktiven und sozialen Tätigkeiten zur Lebenssicherung zunächst einmal unbeeinflußt von der Fähigkeit, Dinge schreiben und Material lesen zu können. Auch daran wird deutlich, daß die Alphabetisierung — funktional oder nicht —, die Grunderziehung insgesamt und fast die Erwachsenenbildung allgemein unter Beibehaltung der gegebenen Zielsetzungen sich gegen eine bestehende Kultur, ihre Kommunikations-, Erziehungs- und Ausbildungsformen durchsetzen mußte oder noch muß, die kaum etwas mit dem nun allseits in Tanzania progagierten „Literacy Environment“ gemein hat. Dies selbst wiederum greift notwendig sehr viel

weiter als das bloße Vorhandensein von Lesematerial, wenngleich es dazu ein notwendiger Bestandteil ist.

Dieser weitreichende Zusammenhang scheint in Tanzania bislang nicht zureichend konsequent analysiert und in Lösungsversuchen angegangen worden sein, worauf u. a. eine immer wieder geäußerte Frage hinweist: Was muß getan werden, um für die Masse der Neualphabetisierten den Rückfall ins Analphabetentum zu vermeiden? Dies ist im Grunde bereits eine defensive Fragestellung, die nicht die in individueller und gesellschaftlicher Perspektive gegebene Brauchbarkeit von Lesen und Schreiben für die Lebensbewältigung in den Mittelpunkt stellt, sondern eher technizistisch danach fragt, wie die nun mühsam vermittelbaren Fertigkeiten, die nicht direkt anwendbar zu sein scheinen, erhalten bleiben können. Verkürzt wird dann meist nur mit der Forderung nach mehr oder besserem Lesematerial geantwortet. Richtiger wäre es wohl zu fragen, wie die neu erworbenen Fertigkeiten von den Erwachsenen in der praktischen Lebensbewältigung genutzt werden könnten.

Ich habe es als Bestätigung meiner eigenen Untersuchungen bewertet, als ich später in der Redaktionsarbeit für die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Entwicklung“ ein Manuskript von Manzoor Ahmed aus Bangladesh zu bearbeiten hatte, das die Alphabetisierungsmaßnahmen in ausgewählten Ländern einschätzte: „Die grundsätzlichen Lehren, die man aus den Erfahrungen in verschiedenen Teilen der Welt ziehen kann, lassen sich in der Aussage zusammenfassen; daß die reine Alphabetisierung in einer Umwelt des Analphabetismus und im Rahmen primitiver agrarischer Wirtschaftsformen keine praktische Notwendigkeit für die Bevölkerung darstellt und daß es für sie äußerst schwer ist, das Interesse und die Motivation für den Alphabetisierungsunterricht beizubehalten, auch wenn dieser Unterricht in ein umfassenderes funktionales Erziehungsprogramm integriert ist. Wenn der Schwerpunkt auf technischen Aspekten der Alphabetisierung liegt, kann es sogar passieren, daß vom wesentlichen abgelenkt wird und daß die Verfolgung so wichtiger Ziele wie die Entwicklung eines kritischen Bewußtseins über ihre eigene Situation, die Weitergabe wichtiger praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten und die Organisation kollektiver Selbsthilfe-Projekte vernachlässigt wird.“ (Ahmed, S. 169.)

Dritte Reiseberichtsskizze: Wer ist ein Ignorant?

Im Frühjahr 1983 war ich zu Projektkonsultationen in Tanzania. Dort erzählte der Kollege Mutangira während eines Seminars für die Fortbildung von Erwachsenenbildnern die folgende Geschichte:

Der junge, dynamische Regional-Entwicklungsdirektor von Rufiji sprach während des Besuches eines Dorfes zu einer Gruppe von älteren Einwohnern. Seine Rede über Entwicklungsfragen mündete in der kritischen Feststellung: „Ihr seid Analphabeten und Ignoranten, Ihr müßt unbedingt Lesen und Schreiben lernen. Dann geht es auch mit Euch bergauf!“. Viele der alten Männer runzelten die Stirn. Einer von ihnen nahm ein Stück Papier und schrieb in Arabisch, das er vom Koran her kannte, einige Sätze auf. Dann gab er den Zettel an den Direktor mit der Bitte laut vorzulesen weiter. Dieser schaute auf den Zettel, runzelte die Stirn, konnte aber nichts entziffern. „Na, was soll die Kritzelei!“ sagte er und gab den Zettel zurück. Der alte Mann nahm ihn und gab in an einen anderen, der einige Plätze entfernt saß, weiter. Dieser nahm ihn und las ohne Zögern die Nachricht vor. Da sagte der alte Mann: „Wir sind keine Analphabeten, vielleicht aber Du, wenn Du das nicht lesen kannst und uns darüber hinaus Vorwürfe machst!“

Wer ist eigentlich alphabetisiert und wer nicht, in welcher Sprache, in welcher und für welche Gesellschaft, Gruppe und Kultur, wem nützt was unter welchen Bedingungen?

„Cooperating for Literacy“: Beginn eines neuen Dialogs?

Im Oktober 1983 fand in Berlin auf Einladung des Internationalen Erwachsenenbildungsrates (ICAE) und der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) das Seminar „Cooperating for Literacy“ statt. Wir — Leiter und Referenten der Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes — hatten uns über Wochen hinweg sorgfältig vorbereitet und beteiligten uns mit einer Stellungnahme, die sich in einigen wichtigen Punkten gegen den breiten Strom der gängigen Alphabetisierungsvertreter und -literatur richtete. Glücklicherweise standen wir nicht allein. Kritisch reflektierte Bestandsaufnahmen, die von den jeweiligen Erfahrungen her kommend vor „Breitband-Ansätzen“ und „Allheilmitteln“ warnten, waren Ausgangspunkte lebhafter und differenzierter Diskussionen. Wohlweislich hatte man sich nicht dem Zwang untergeordnet, mit Empfehlungen und Floskeln die Nachwelt zu beglücken oder zu frustrieren. Spitzen gegen uns als „younsters from Germany“ konnten wir wegstecken; die guten Argumente waren auf unserer Seite. Wir tragen sie hier in wesentlichen Teilen vor:

Analphabetentum = Unwissenheit = Demütigung: eine falsche Gleichung

Als auf dem Gebiete der Erwachsenenbildung und Förderung Tätige bedauern wir die Tatsache, daß viele unserer Kollegen in zunehmendem Maße Analphabeten als ungebildet und Analphabetentum als eine Kränkung der Menschheit bezeichnen, und daß Analphabetentum die Ursache für Unterdrückung, Ausbeutung und zusätzlich Verarmung sei. Noch bedauerlicher ist es, diesen Standpunkt in offiziellen Erklärungen, Berichten und sogenannten Forschungsbroschüren zu finden, die vorgeben einen Einblick und Anleitung anzubieten, die aber tatsächlich in vieler Hinsicht irreführend sind.

Die **Hoffnungslosigkeit**, die viele von uns angesichts des unaufhörlich anwachsenden Elends in der Welt und der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen Reichen und Armen verspüren, sollte keine Entschuldigung für eine falsche Analyse sein und kann niemals eine Rechtfertigung für die bloße Wiederholung von Schlagworten sein, die nicht stichhaltig sind, wenn man sie einer gründlichen Untersuchung unserer Einblicke und tagtäglichen Erfahrungen gegenüberstellt.

Ursache: die Phänomene sind irreführend

Soweit es sich auf die Annahme von Ursachen bezieht — Wechselwirkung und Abhängigkeit sind nicht das Gleiche wie Ursachen — gibt es keinen allgemein nachweisbaren Beweis, daß Lesen und Schreiben können

— vom geschichtlichen Standpunkt her eine Vorbedingung für wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung war. Tatsächlich **folgte historisch** in Europa und anderen industrialisierten Ländern eine weitverbreitete Alphabetisierung der industriellen Revolution, die sich gegenseitig verstärkten.

— Noch gibt es keinen allgemeinen Beweis, daß die **Alphabetisierungsbemühungen selbst** Ausbeutung und Armut in den sogenannten alphabetisierten Gesellschaften verhindern haben.

— Die Tatsache, daß häufig zitierte **Landkarten über Ausbeutung und Analphabetentum** übereinstimmen, ist kein Nachweis dafür, daß Lesen und Schreiben können der entscheidende Faktor für die Verteilung des Reichtums innerhalb einer bestimmten Gesellschaft oder zwischen Nationen ist.

— Viele Beispiele haben gezeigt, daß die ständig zunehmenden Bemühungen und der große Aufwand für die Alphabetisierung **nicht notwendigerweise** zu einer **Verminderung der Armut führen**.

— Lesen und Schreiben können und Intelligenz sind zwei zusammenhängende Bereiche. Lesen und Schreiben können ist keine Vorbedingung für ein vernünftiges Verstehen und Handhabung des Lebens. Es wird ein notwendiges oder zumindest ein mögliches Können für das Individuum in einer literaten Umwelt.

— Es gibt ferner keine direkte Beziehung zwischen dem **Lesen und Schreiben können und der Aneignung von gemeinsamen Strukturen** und allgemein menschlichen Werten, Lesen und Schreiben können ist nicht das alleinige oder einzig erforderliche Mittel zur Befreiung und Selbstverwirklichung, oder für die Abschaffung von Unterdrückung.

Lesen und Schreiben können: the good, the bad and the ugly

Diejenigen, die noch immer das Argument vortragen, daß Lesen und Schreiben können entscheidend den Weg zur Aufklärung für die Individuen und/oder für die Menschheit weist, sollten im Kopf behalten, daß das fürchterliche Wettrüsten und die Zerstörung von nicht erneuerbaren Naturressourcen, die die Existenz unserer Erde gefährden, nicht von Analphabeten produziert wurden, sondern nur durch die Alphabetisierung und höchst literate Fachleute möglich sind, obwohl auch dies nicht wieder als eine Kausalbeziehung mißverstanden werden soll.

Ohne es romantisch zu betrachten, sollten wir doch im Kopf behalten, weise einzunehmen — daß **nicht-literale Gesellschaften** positive, eingeborene Techniken zur Befriedigung der Grundbedürfnisse und zur menschlichen Bereicherung hervorgebracht haben und noch hervorbringen, die heute wichtig und angemessen sind und vielleicht in Zukunft noch entscheidender werden. Sind wir uns bewußt, und sind wir beunruhigt über das nachhaltige und oftmals **zerstörerische Potential unserer Alphabetisierungsbemühungen** und den indirekten, negativen Einflüssen und Auswirkungen auf die Entwicklungsprozesse, die sichtbar sind in Phänomenen wie Landflucht, Gleichgültigkeit gegenüber traditionellem Können und dem kulturellen Erbe, das ungeschrieben übertragen wird von Generation zu Generation?

Wir sehen eine Perspektive für die **integrative Alphabetisierungsarbeit** als Teil eines umfassenderen Konzepts der Erwachsenenbildung und Ausbildung, das erwachsene Alphabeten und Analphabeten bei der Verwirklichung ihres Lebens in gleicher Weise ernstnimmt und das die Frage offenläßt, ob Lesen und Schreiben können bedeutungsvoll oder sogar ein Instrument zur Veränderung sein kann. Ob Lesen und Schreiben können ein erforderliches oder hilfreiches Mittel zur Verbesserung der Lebensbedingungen ist, kann nur den **jeweilig besonderen Umständen entsprechend** beurteilt werden. Die Beurteilung und Entscheidung muß sich auf die Erfahrung und das Wissen derjenigen stützen, die es betrifft und die unmittelbar damit umgehen.

Unsere Erfahrungen zeigen deutlich, daß Erwachsenenbildung und lokale Förderung oftmals **ohne** literate Kenntnisse einen Erfolg haben, und daß das Bedürfnis lesen und schreiben zu können nur auftreten kann, **während oder direkt nach** der Durchführung von Veranstaltungen durch eine bestimmte Gemeinschaft oder die Gesamtgesellschaft.

Großartige Alphabetisierung als die Vorbedingung zu sehen, könnte durch die Entmotivierung der Anfänger unseren eigenen Zielen entgegenstehen und zum Scheitern führen; diese entmotivierende Wirkung kann dauerhaft und irreversibel sein.

Lesen und Schreiben können hat, wie jedes andere Mittel in der Entwicklung des Individuums, der Gemeinschaft und der Gesellschaft seine sozial passende Technik. Eine größere literate Umwelt schafft die Notwendigkeit für zusätzliche Alphabetisierungsbemühungen. Die Erwachsenenbildung muß für motivierte Schüler Maßnahmen entwickeln und ihre Nachfrage versuchen zufrieden zu stellen.

Wirklichkeit versus Wunschenken

Laßt uns ehrlich und realistisch sein: Was für Anstrengungen auch gemacht werden — wenn nicht die Welt, Norden und Süden, Westen und Osten, und die Reichen, die Oberschicht, die Mächtigen in den Ländern zu einer Umorientierung und zu einer völligen Umverteilung der finanziellen Mittel von den Rüstungsetats zu den Grundleistungen bereit sind — wird Analphabetismus sogar nach dem Jahr 2000 eine Lebenswirklichkeit sein. Deshalb ist der Aufruf „Beseitigung des Analphabetentums bis zum Jahr 2000“ ein irreführendes und **unrealistisches Ziel**. Es ist eine Illusion und keine bedeutungsvolle Utopie. Außerdem ist es eine Diskriminierung und Beleidigung für alljene, die ihr Leben weiterhin als Analphabeten oder Nicht-Alphabeten meistern wollen.

Analphabetismus ist keine verhängnisvolle Krankheit, die zur Ausrottung ein „Schutzimpfungsprogramm“ erfordert. Im Gegenteil, die Alphabetisierungsarbeit braucht eine sorgfältige, feinfühlig und vernünftige Wahl der pädagogischen Methoden, weder ein Ausschütten noch ein Eintrichtern sind da hilfreich.

Auch nach dem Seminar sind wir von der Richtigkeit und Wichtigkeit dieser Stellungnahme überzeugt. Wir konnten feststellen, daß sie inzwischen bereits vielfach nachgedruckt wurde und daß sie Teil eines neuen Dialoges, der die bequemen Slogans in Frage stellt, zu werden scheint.

Journalistische Dampfwalze: „Haupthindernis der Entwicklung“

Nach dem Seminar erschien in den „Entwicklungspolitischen Informationen“ (November 1983) unter dem Stichwort „Bildung“ ein Kurzbericht, der — leider — die alten Phrasen wiederholte, die während der Diskussionen so fragwürdig geworden waren. Hier wurde Analphabetismus wieder zum „Grundübel“ und zum „Haupthindernis der Entwicklung“. Als Teilnehmer des Seminars und Leser des Berichtes kam ich mir vor, als hätte ich an etwas anderem teilgenommen als der Autor der Notiz.

Ärgerlich sind diese Slogans — und zum Weltalphabetisationstag im September jeden Jahres werden wir damit ja überschüttet — weil dahinter das Unausgesprochene leuchtend hervorsieht: wäre die ganze Welt erst alphabetisiert, dann wär all das, was Unterentwicklung heute weiterhin verursacht und kennzeichnet, bald überwunden.

Es ist schon erstaunlich und erschreckend zugleich, wenn journalistische Verkürzungen lieber an den gängigen Vorurteilen anknüpfen, als ihren Beitrag zur Aufklärung und Verständigung zu leisten. Zwar tut sich auch hier glücklicherweise Widersprüchliches. Analphabeten sind nicht mehr durchgängig dumm und zurückgeblieben, weder in der Ersten noch in der Dritten Welt. Auch gibt es genügend „Teufelskreise“, die nicht mehr nach langem Hin und Her doch die Nicht-Literaten bzw. auf mündlicher Überlieferung basierenden Gesellschaften als rückständig und ursächlich für Unterentwicklung sehen, sowohl bezogen auf politische (Demokratie und Diktatur), wirtschaftliche (Ökologie und Ökonomie) wie kulturelle (Kommunikation und Authentizität) Aspekte. Es wäre ja auch zu lächerlich; schließlich siegte der Faschismus im inzwischen weitgehend literaten Deutschland, gibt es sicherlich nicht nur Freiheit und Selbstbestimmung in den ebenfalls weitgehend alphabetisierten Ostblockländern! Oder ein anderes Problem: die USA leistet sich als ökonomisch reichste Macht der Welt — offensichtlich ohne wirtschaftliche Auswirkungen — die größte Zahl von Analphabeten aller Industrieländer! Diese knappen Hinweise nur als Anregungen, um über die sonst so leichtfertig verteilten Prädikate differenzierter nachzudenken. Ich glaube, es würde uns in der Analyse wie auch in den Vorschlägen für eine verbesserte Praxis weiterhelfen.

Alphabetisierung in Industrieländern

Zunächst war ich seinerseits überrascht, als erste Veranstaltungen und Publikationen mich auf die Alphabetisierungsarbeit in deutschen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen hinwiesen. Von England und den USA hatte ich darüber bereits früher gehört; den unmittelbaren Schluß auf unser Land hatte ich unterlassen. Erstmalig konfrontiert wurde ich mit den Beweggründen, Schwierigkeiten und Forderungen von Teilnehmern an Alphabetisierungskursen und Unterrichtenden während des Sommerkurses für asiatische Erwachsenenbildner in der Bundesrepublik Deutschland, den der Deutsche Volkshochschul-Verband 1982 durchführte. Die Alphabetisierungsarbeit in Bremen, insbesondere ein Projekt der Zusammenarbeit der Bremer Volkshochschule mit lokalen Sinti-Gruppen, das in diesen Gesprächen spürbare Plädoyer für Lesen- und Schreibenlernen und gegen Entrechtung und Benachteiligung für einzelne wie für Gruppen, hat mir in einem „Nicht-Dritte-Welt-Kontext“ neue und weitere Aspekte von Alphabetisierung und Entwicklung deutlich gemacht.

Christel Manske und Ulrich Müller haben in ihrem Bericht „Alphabetisierung im Bremer Sinti-Haus“ einen Text aus der praktischen Kursarbeit wiedergegeben:

„Was ist ein Mensch
Ein Mensch will eine gute Arbeit
Ich habe keine gute Arbeit
Du hast keine gute Arbeit
Sie hat keine gute Arbeit
Warum finden wir Sinti keine gute Arbeit

Ich will Händler sein
weil ich frei sein will
weil ich reisen will
wenn ich nichts verkaufe
habe ich keinen guten Lohn

Ich will Musiker sein
weil ich frei sein will
weil ich die Musik liebe
wo finde ich eine Arbeit
Ich will Arbeiterin sein
weil ich die Arbeit liebe
ich finde keine Arbeit
warum finde ich keine Arbeit
warum finden viele Menschen keine gute Arbeit.“
(Manske/Müller, S. 148)

In der Zeitung „Nach 18.00 Uhr“, gemacht von den Gruppen „Lesen und Schreiben von Anfang an“ an der Bremer VHS fand ich in der Ausgabe vom September 1981 — neben vielen anderen — zwei Texte. Der erste war gezeichnet von Helmut und trug den Titel „Meine Erinnerung an die Schule: Ich bin mit sechs Jahren in die Schule gekommen. Die ersten drei Schuljahre bin ich gut mitgekommen, weil der Lehrer mir mitgeholfen hat. Als der Lehrer nicht mehr in der Schule war, da bin ich mit dem Stoff nicht fertig geworden, und ich habe den neuen Lehrer gefragt, wie das geschrieben wird. Da hat der Lehrer gesagt, wenn ich das nicht schreiben kann, dann muß ich in die Hilfsschule. Dann habe ich nicht mehr gefragt. Und ich habe dann im Schreiben immer Sechsen geschrieben. Und der Lehrer hat mich immer auf die letzte Bank gesetzt. Dann habe ich abgeschaltet und habe Krawall gemacht.“ Der zweite war unterzeichnet von Uwe, Klaus, Heye, Lilo und

Helge und trug die Überschrift „Wir wollen weiterlernen!“ Es folgte dann: „Sehr geehrter Herr Senator Franke! Wir sind eine Gruppe von Leuten aus der Bremer Volkshochschule, die seit einiger Zeit Lesen und Schreiben lernen. Wir sind alle Arbeiter und Arbeiterinnen, und wir haben das Lesen und Schreiben in der Schule nicht gelernt. Lange Jahre haben wir auf diese Möglichkeit warten müssen. Wir haben gerade gehört, daß für unsere Kurse im Herbst noch weniger Geld da ist als vorher. Wir haben Angst davor, daß unsere Kurse dann nicht mehr weitergehen. Und wir wissen, wie schlimm es für alle die ist, die sich schon an der Volkshochschule angemeldet haben, denn man muß ihnen sagen, daß sie noch mehrere Jahre warten müssen. Denn es gibt nur noch fünf Kurse im Herbst für Lesen und Schreiben. Durch den Unterricht sind wir viel sicherer geworden. Und wenn das jetzt aufhört, dann müssen wir uns wieder nur als halbe Menschen fühlen und müssen uns verstecken.“

Nach dieser begrenzten, aber sehr konkreten Tuchfühlung mit den Problemen der Alphabetisierung in der Bundesrepublik, habe ich mich um entsprechende Literatur bemüht und auch zwei ausgezeichnete Bücher gefunden. „Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ wurde von Frank Drecoll und Ulrich Müller anläßlich einer Arbeitskonferenz im November 1980 zusammengestellt. Ich möchte hier einige Gedanken von Frank Drecoll vorstellen, der selbst seit Jahren in der Bremer Alphabetisierung arbeitet:

„Es scheint mir deshalb wichtig, die beiden Ebenen einer funktionalen Lese- und Schreibfähigkeit im Sinne eines selbständigen und unbehinderten Bestreitens der eigenen Existenz und sozialer Unauffälligkeit einerseits und Schriftsprachkompetenz als wachsender Möglichkeit der Selbstäußerung und Aneignung des kulturellen Erbes andererseits als zwei voneinander zu unterscheidende Zielbestimmungen im Auge zu behalten, auch wenn sie im praktischen Lernprozeß immer verschmelzen werden.“ (Drecoll, S. 33.) „Die gesprochene Hochsprache wie die formal einwandfreie Schriftsprache ist seit Bestehen einer allgemeinen Volksbildung immer auch zentrales Macht- und Ausleseinstrument gewesen: zur Beweisführung gegen den ‚kulturlosen‘ und ‚bildungsunfähigeren‘ Nachwuchs der Arbeiterschaft. Davon hat sich erschreckend viel gehalten: Je niedriger jemandes Schulbildung und Qualifikation ist, desto eher werden seine sprachlichen und schriftsprachlichen Äußerungen von der Form her bewertet, zerlegt und gegen ihn verwendet ... Um was es eigentlich geht bei der Alphabetisierung in hoch entwickelten Industrienationen, das wird fast automatisch spürbar, wenn Lerngruppen sich formieren: Vor allem anderen wird hier von den Lernenden an einer Art gemeinsamen Beweisführung gearbeitet — an einer alle Kräfte anbietenden Beweisführung in einem Berufungsverfahren gegen die Schule! Das macht Alphabetisierung auch bei uns zu einem befreienden Lernen.“ (Drecoll, S. 39.)

Marie-Luise Oswald und Horst-Manfred Müller berichten in ihrer Studie „Deutschsprachige Analphabeten“ über die Ergebnisse einer Intensivbefragung von Analphabeten und entwickeln daraus Thesen über die Entstehung, die Lebensverhältnisse und mögliche Lerninteressen. Hier einige Thesen, die sich auf die Lebenssituation von erwachsenen Analphabeten beziehen:

- „Die Angst, als Analphabet entdeckt zu werden, ist für die Betroffenen von zentraler Bedeutung und bestimmt ihre Handlungsmöglichkeiten.“
- „Die Erlebnisse am Arbeitsplatz prägen am nachhaltigsten die psychisch-soziale Situation von Analphabeten. Die ständig erlebten Mißerfolge können schwere Verhaltensstörungen hervorrufen.“
- „Analphabeten sind sich der Stigmatisierung durch ihre Umwelt bewußt und haben dadurch zumindest ansatzweise ein negatives Selbstbild entwickelt.“

— „Analphabeten können sich kaum bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagieren und beschränken ihre Kontakte meist auf den engsten Familienkreis.“ (Oswald/Müller, S. 62—77.)

Diese Feststellungen lassen Fragen in verschiedenen Richtungen zu: Was muß sich an dieser Gesellschaft, an diesen Menschen ändern, damit weder soziale Diskriminierung („die können nicht einmal Lesen und Schreiben, die sind doof!“) noch deren Verinnerlichung („ich kann nicht Lesen und Schreiben, das muß ich verbergen, die halten mich sonst für doof!“) Kommunikation und gemeinsames Tun verhindern? Welche Bedingungen produzieren psychische Strukturen, die auf der einen Seite Überlegenheitsgefühle und auf der anderen Minderwertigkeitsängste verlangen? Inwieweit beteiligen wir als Fachleute uns daran, wenn wir ständig die Unfähigkeit und Ignoranz der Analphabeten beteuern und zum Anlaß für unsere „Ausrottungsprogramme“ nehmen?

Ein Gedicht: Stimmen von Betroffenen

Vor einigen Jahren erhielt ich für die Redaktionsarbeit der Zeitschrift „Adult Education and Development“ das Manuskript eines sensiblen indischen Kollegen. Satyen Moitra koordinierte zu dieser Zeit Fortbildungsmaßnahmen für Kursleiter des Nationalen Erwachsenenbildungs-Programmes. Seine unzähligen Gespräche mit Teilnehmern und Kursleitern, die Berichte und Gutachten, die über seinen Tisch liefen, hatten ihm Gründe für die abwartende bis ablehnende Haltung potentieller Teilnehmer Alphabetisierungsmaßnahmen gegenüber kennenlernen lassen. Aus ihrer Perspektive schrieb er diese Zeilen (Moitra, S. 16 ff.):

Analphabeten aus Indien:

Warum sollen wir lesen und schreiben lernen?

Was für Menschen sind wir?

Wir sind arm, sehr arm —
doch wir sind nicht dumm.

Deshalb, trotz unseres Analphabetentums,
leben wir noch immer.

Aber wir müssen wissen,
warum wir lesen und schreiben lernen sollten.

Wir haben bereits früher Alphabetisierungskurse besucht.
Doch nach einiger Zeit wurden wir klug.
Wir fühlten uns betrogen. Und so brachen wir die Kurse ab.

Wißt Ihr, was wir herausgefunden hatten?

Die Herren machten diese Arbeit
in ihrem eigenen Interesse.

Vielleicht stehen Wahlen vor der Tür
oder die Regierung hat eine Unterstützung gewährt
oder irgend etwas anderes muß ausgenutzt werden.
Was sie uns lehrten, war nutzlos.

Mit seinem Namen unterschreiben zu können, bedeutet nichts.
Ein paar Worte lesen zu können, bedeutet nichts.

Wir sind bereit, die Kurse zu besuchen,
wenn Ihr uns lehrt, wie wir uns von der Abhängigkeit
von anderen befreien können.

Wir sollten in der Lage sein, einfache Bücher zu lesen,
unsere eigenen Bücher zu führen, Briefe zu schreiben und
Zeitungen zu lesen und zu verstehen.

Noch eine Sache —
warum fühlen sich unsere Lehrer so überlegen?
Sie benehmen sich, als ob wir Idioten wären,
als ob wir kleine Kinder wären.

Bitte versteht, daß
der Lehrer Dinge wissen mag, die wir nicht wissen.
Aber wir wissen eine Menge Dinge,
die über seinen Horizont hinausgehen.

Wir sind keine leeren Krüge.
Wir haben einen eigenen Verstand.
Wir können Dinge logisch durchdenken
und, glaubt es oder nicht,
wir haben auch Würde.
Diejenigen, die uns lehren werden,
sollen sich daran erinnern.

Wir haben genug Ärger und Leiden.
Warum sollten wir sie vergrößern, indem wir
Alphabetisierungskurse besuchen?

Wenn die Lernzentren uns dahin brächten,
ein klein wenig fröhlicher zu sein,
würden wir vielleicht den Drang verspüren,
die Kurse zu besuchen.
Wir sind keine Kinder.
Laß den Lehrer sich daran erinnern.
Behandelt uns wie Erwachsene.
Benehmt Euch wie Freunde . . .

Sie sagen, daß die Dinge
für uns, die Armen, geplant werden.
Würde die Alphabetisierung uns helfen,
jene Regierungspläne kennenzulernen?

Würde sie uns helfen,
unsere Ernteerträge und unsere Einkommen zu steigern?
Und wo könnten wir Geld zu günstigen Bedingungen borgen?
Und welche Vorteile würden uns die Genossenschaften bringen?

Würden wir besseres Saatgut, Düngemittel und all das Wasser,
das wir brauchen, bekommen? Würden wir auskömmliche Löhne erhalten?
All dies, so denken wir, ist Lernen fürs Leben . . .

Sie sagen, daß es Gesetze zu unserem Schutz
und Vorteil gibt. Wir kennen diese Gesetze nicht —
wir werden unwissend gehalten.
Würde die Alphabetisierung uns helfen, die Gesetze kennenzulernen?
Würden wir die Gesetze kennenlernen, die die
Stellung der Frau geändert haben? Und die Gesetze, die
die Stämme unter uns schützen?
Wir möchten eine ehrliche Antwort.

Dann werden wir entscheiden, ob wir lesen und schreiben lernen sollten oder nicht. Wenn wir jedoch herausfinden, daß wir wieder mit leeren Versprechungen hinters Licht geführt worden sind, werden wir uns von Euch fernhalten.

Wir werden sagen:
„Um Gottes willen, laßt uns allein.“

Ausblick

Nach diesen Zeilen können Sie sich sicher vorstellen, wie ich zu Programmen stehe, die die „Ausrottung des Analphabetentums“ und die „Belehrung der Ignoranten“ im Hau-Ruck-Verfahren“ auf ihre Fahnen geschrieben haben. Übrigens, dies war übersetzte Fachsprache ständiger Termini: eradication, liquidation, ignorance, crash programmes usw.

Schließlich geht es um Menschen, ihre Qualifikationen und deren Nutzung. Es geht um Kulturen, in denen schriftsprachliche Kommunikation auch heute noch weitgehend am Rande des Wichtigen und Notwendigen stehen, und um gesellschaftliche Systeme, die Unter- und Überqualifizierung im Regelfall hervorbringen. Weder Stigmatisierung des Individuums noch Diskriminierung sozialer Gruppen sind hier ernsthafte Hilfen in der Erkenntnis- und Lösungsfindung. Alphabetisierung ja, aber fernab der vielen falschen Vorstellungen und überzogenen Erwartungen. Jedenfalls nur dann, wenn sie von den Betroffenen gewollt, inhaltlich mitbestimmt und -getragen wird, wenn sie kulturell und sozial sinnvoll ist. Ob Alphabetisierungsmaßnahmen diesen Kriterien entsprachen, zeigen Teilnahme und Anwendung des Gelernten leider erst später, für ein zweites Mal oft zu spät.

Literatur:

- Ahmed, Manzoor: Falsche Vorstellungen und Tatsachen von Alphabetisierungsmaßnahmen. In: Hinzten/Leumer, S. 168—174.
- Bhasin, Kamla/Vimala, R. (Eds.): Readings on Poverty, Politics and Development. Rom, FAO, 1980.
- Bhola, H. S.: Campaigning for literacy. A critical analysis of some selected literacy campaigns of the 20th century, with a memorandum to decisions makers. Bonn, DSE 1981.
- Cipolla, Carlo M.: Literacy and Development in the West. Harmondsworth 1969.
- Drecolf, Frank: Funktionaler Analphabetismus — Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecolf/Müller. S. 29—40.
- Drecolf, Frank/Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen, Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1981.
- Fordham, Paul (Ed.): Co-operating for Literacy. Report of an International Seminar held in Berlin: October 1983. Bonn, DSE; Toronto, ICAE, 1983.
- Gerin, Jos/Mergner, Gottfried (Hrsg.): Innere und äußere Kolonisation. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt. Oldenburg, BIS, 1982.
- Giese, H. W./Gläs, B. (Hrsg.): Analphabetismus in der BRD (Schwerpunktthema). In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 23, Juni 1983.
- Hinzten, Heribert: Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania. Eine Darstellung und Analyse ihrer konzeptionellen Vorstellungen und praktischen Maßnahmen. Hamburg 1979.
- Hinzten, Heribert/Leumer, Wolfgang (Hrsg.) Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Dialog über Erfahrungen. Braunschweig 1982.
- Hinzten, Heribert/Horn, Jakob/Leumer, Wolfgang/Niemann, Rolf: Cooperating or campaigning for literacy: Let's remove doubtful promises and cope with the practicable. In: Adult Education and Development, September 1983, No. 21, S. 1—5.
- Infante, R. M. Isabel: Zur Kultur der Analphabeten. In: Hinzten/Leumer, S. 235—239.
- Kassam, Yussuf O: Illiterate no more. The voices of new literates from Tanzania. Dar es Salaam 1979.
- Konzeptionen der Erwachsenenalphabetisierung in Entwicklungs- und Industrieländern (Schwerpunktthema). In: Bildung und Erziehung, 36 Jg., Heft 3/September 1983.
- Malya, Simoni: Creating literacy surroundings in Tanzania. Nairobi 1978.
- Manske, Christel/Müller, Ulrich: Alphabetisierung im Bremer Sinti-Haus. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 6. Juni 1982, S. 147—149.
- Moitra, Satyen: Analphabeten aus Indien. Warum sollen wir Lesen und Schreiben lernen? In: Hinzten/Leumer, S. 16—19. Nach 18.00 Uhr. Gemacht von den Gruppen „Lesen und Schreiben von Anfang an“ an der Bremer VHS. Nummer 0, September 1981.
- Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart 1982.
- Oxenham, John: Literacy. Writing, reading and social organisation. London 1980.
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael: The Psychology of Literacy. Cambridge, Massachusetts, and London: Havard University Press 1981.
- Shrivastava Om: Literacy work among small farmers and tribals. Delhi 1981.
- Sülberg, Walter (Hrsg.): „Welterziehungskrise“ und Konzeptionen alternativer Erziehung und Bildung (Pädagogik: Dritte Welt); Jahrbuch 1983). Frankfurt/M. 1983.