

Jana Pesendorfer

(An-)Alphabetismus als Entwicklungsfaktor am Beispiel Benin

Mit Forschungen von Prof. Dr. Erdmute Alber, Prof. Dr. Carlos Kölbl (Universität Bayreuth)
und Dr. Issifou Abou Moumouni (LASDEL, Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les
Dynamiques Sociales et le Développement Local)



Source: GISGeography.com (eigene Veränderung)

Gliederung

Gliederung	1
(An-)Alphabetismus als Entwicklungsfaktor am Beispiel Benin	2
1. Sachanalyse	2
2. Methodisch-Didaktischer Kommentar	5
3. Literaturverzeichnis	8
4. Abbildungsverzeichnis	8
5. Material zur Unterrichtseinheit	10

Jahrgangsstufe: 13

Fach/Fächer: Geographie

Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele: postkoloniale Kritik (interkulturelle Bildung), Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen

Zeitraumen: ca. 2-3 Unterrichtsstunden

Benötigtes Material: anbei

Kompetenzerwartungen:

Die Schüler*innen...

- erkennen, welche Narrative dem Konzept des (An-)Alphabetismus zugrunde liegen
- untersuchen koloniale Kontinuitäten im Bildungssystem Benins und ihre Wirkung bis in die Gegenwart
- identifizieren die Ambivalenz der beninischen Bevölkerung zu formaler Schulbildung
- bewerten die Aussagekraft von Alphabetisierungsraten als Entwicklungsindikator aus postkolonialer Perspektive
- diskutieren die Sinnhaftigkeit von (An-)Alphabetismus als Entwicklungsfaktor
- vergleichen westlich geprägte und kontextbezogene Verständnisse von Bildung, Kompetenz und sozialem Erfolg.

(An-)Alphabetismus als Entwicklungsfaktor am Beispiel Benin

1. Sachanalyse

Zur Vereinfachung werden im Folgenden die Begriffe **Literalität** und **Alphabetismus**, sowie **Illiteralität** und **Analphabetismus** synonym verwendet, da die englischsprachige Literatur nur die Wörter **literacy** und **illiteracy** nutzt. Dabei soll dennoch darauf hingewiesen werden, dass im deutschsprachigen Kontext Illiteralität und Analphabetismus unterschiedlich nuanciert sein können.

Das SDG 4 der Vereinten Nationen „Hochwertige Bildung“ hat als klares Ziel angegeben, „by 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy“ (DESA-UN 2025a: 8). Analphabetismus soll also bis 2030 größtenteils überwunden werden. Der Sustainable Development Report 2025 zeigt, dass inzwischen tatsächlich 94,2 % aller 15 - 24 jährigen als literalisiert gelten (Sachs et al. 2025: 479). Doch was besagt dieser Wert überhaupt?

Nach der Bundeszentrale für politische Bildung ist ein*e Analphabet*in jemand, der nicht schreiben und lesen kann (Toyka-Seid und Schneider 2025). Dass diese Definition (An-)Alphabetismus sehr oberflächlich betrachtet, ist dabei naheliegend. Im globalen Diskurs wird eine Person beispielsweise dann als Alphabet*in bezeichnet, wenn er/sie in der Schule war, ein minimales Level an formaler Bildung, also mindestens auf Grundschulniveau, hat und die Lese- und Schreibfähigkeit auch später nicht verloren hat (Abou Moumouni 2025: 275). Auf dieser diskursiven Annahme baut auch das Narrativ auf, dass Alphabetismus ein universeller Standard, sowie ein grundlegendes Bedürfnis sei (Alber und Kölbl 2023: 1). Ohne Zweifel sind sowohl im Globalen Norden als auch im Globalen Süden die Lebensrealitäten heutzutage durch geschriebene Schilder, Formulare, Textnachrichten und der Fähigkeit zu schreiben und zu lesen, geprägt, dennoch sollten Analphabetismus und Alphabetismus immer individualisiert, sowie auf die jeweiligen Gesellschaften und sozialen Kontexte bezogen, betrachtet werden (Abou Moumouni 2025; Alber und Kölbl 2023). Erst durch die erweiterte Sichtweise lässt sich erkennen, dass neben der „klassischen“ Form von Illiteralität, dem nicht (gut) lesen, schreiben und rechnen können, auch andere Formen von Analphabetismus, wie beispielsweise digitaler Analphabetismus, Gesundheitsanalphabetismus oder bürokratischer Analphabetismus existieren. Alle Illiteralitäten entstehen dabei vor allem als Produkt aus biographischen, strukturellen, politischen und ökonomischen Einflüssen, die politisch schwer zu überwinden sind (Alber und Kölbl 2023).

Die Annahme, dass Fortschritt nur dann passieren kann, wenn die Welt „literalisiert“ wird (ebd. 2023: 1) ist weit verbreitet und findet sich auch im SDG 4 wieder. In den Berichten zur Nachhaltigen Entwicklung werden sowohl die einzelnen Länder als auch Weltregionen, in ihren Alphabetisierungsraten, sowie den Schulabschlüssen verglichen (DESA-UN 2025b; Sachs et al. 2025). Gerade die vergleichende graphische Darstellung von Alphabetisierungs- und Schulabschlussraten, deren Kriterien nicht objektiv nachvollziehbar sind, impliziert eine räumliche Verknüpfung von Analphabetismus im Globalen Süden und Alphabetismus im Globalen Norden. Dabei gibt es

Programme, die Illiteralität abbauen sollen nicht nur im Globalen Süden, sie werden genauso im Globalen Norden benötigt und genutzt (Alber und Kölbl 2023: 1 f.).

Mit Blick auf den Globalen Süden, sollte noch einmal gesondert betrachtet werden, wie hier Analphabetismus definiert und „gemessen“ wird. Beim Blick auf die Schulgeschichte vieler afrikanischer Länder, lässt sich nämlich ein enger Zusammenhang zwischen der Kolonialgeschichte und der heutigen Sichtweise auf Bildung und Literalität herstellen. Das Bildungssystem in Benin, einer ehemaligen französischen Kolonie, kann hierfür als gutes Beispiel dienen. Die ersten institutionalisierten Schulen entstanden in Benin unter der französischen Kolonialherrschaft nach westlichem Vorbild. Sie waren eng mit dem Handelsgeschäft verbunden und deshalb auch nur für wenige Afrikaner*innen geöffnet. Diejenigen, die auf die Schulen gehen durften, erfuhren eine europäische Bildung mit Französisch als Lese- und Schreibsprache. Der Grund, weshalb die Schulen überhaupt für die beninische Bevölkerung geöffnet wurden, lag im Interesse der französischen Kolonialherren darin, einheimische Hilfskräfte auszubilden, die Französisch sprachen und schreiben konnten (Abou Moumouni 2025: 274–276) und ihnen dadurch beim Handel mit „indigenous chiefs“ (Da Silva and Tossou 2014: 25, zitiert nach ebd. 2025: 276) helfen konnten. Unter der Kolonialherrschaft wurde in diesem Zusammenhang Analphabetismus als die Unfähigkeit, Französisch zu lesen und zu schreiben, definiert. Diese Definition von Analphabetismus hält sich in Benin bis heute. Anstatt dass die „illiteraten“ Bürger Benins also zu dumm, faul oder ignorant seien, um lesen und schreiben zu lernen, wie es das Konzept des Analphabetismus nahelegt, ist es auch möglich, dass sie diese Fähigkeiten nur nicht in der kolonialen Landessprache besitzen, dafür aber in anderen Sprachen. So waren beispielsweise in Benin schon vor der Kolonialherrschaft Koranschulen etabliert, in denen die Menschen bis heute in Arabisch schreiben und lesen lernen. Dennoch gelten sie per Definition als Analphabet*innen, wenn sie kein Französisch sprechen (Abou Moumouni 2025; Alber und Kölbl 2023).

Das Narrativ, dass derjenige ein*e Analphabet*in sei, der nicht der französisch geprägten Bildung im Schulsystem folge, wurde in Benin auch nach dem Ende der Kolonialherrschaft ab 1960 reproduziert. Das neue Bildungssystem entwickelte sich auf den kolonialen Strukturen, mit einem weiterhin engen Bezug zu Frankreich. Französische Entwicklungshelfer*innen entwarfen Texte und Regeln für das Bildungssystem, versorgten die Schulen mit Schulbüchern und halfen beim Aufstellen eines Lehrplans. Hierdurch wurden die französischen, westlichen Ideale langfristig im beninischen Schulsystem verankert. Als es 1972 in Benin zu einem politischen Umdenken, in eine marxistisch-leninistische Richtung, kam, ermöglichte dies auch ein Umdenken in der Bildung. Die Schule wurde nun als Instrument für eine grundlegende Entwicklung wahrgenommen und es entstand der Anspruch durch sie Massenbildung bereitzustellen. Dennoch besuchten nur 10 - 15 % der Bevölkerung, vor allem aus urbanen Gegenden, die Schule. Politische Programme versuchten allerdings alle Absolvent*innen in ein bezahltes Beschäftigungsverhältnis, besonders in den Staatsdienst, zu überführen. In der Bevölkerung Benins etablierte sich hierdurch das Bild, dass Schulbildung den Zugang zu gut bezahlter und sozial hoch angesehener Arbeit ermöglicht (Abou Moumouni 2025: 277).

Dieses Narrativ bleibt zum Teil bis heute bestehen, jedoch wird es immer häufiger von der Bevölkerung hinterfragt. Galt zum Ende des 20. Jahrhunderts noch „If you went to school, your life will not be missed“ (ebd. 2025: 279), wird heute immer mehr hinterfragt, warum man sein Kind überhaupt zur Schule schicken soll. Diese Entwicklung lässt sich ansatzweise auf die Bildungspolitik der beninischen Regierung nach dem Ende der marxistisch-leninistischen Phase zurückführen. In der neuen Bildungspolitik ab 1990 sollte Bildung für mehr Menschen zugänglich gemacht werden, indem grundlegende Bildung verpflichtend, die Anzahl der Schulen vermehrt und Schulbildung kostenlos gemacht wurde. Jedoch war sowohl der Zugang zu Schulen nicht überall gleich gut gegeben und Eltern wurden nicht gezwungen ihre Kinder in die Schule zu schicken. Zusätzlich beendete die Regierung die großflächige Einstellung in den Staatsdienst, sodass die Sicherheit, als Schulabsolvent*in einen gut bezahlten Job zu finden, sank. In der Zwischenzeit hatten sich nämlich in vielen Branchen, wie der Landwirtschaft, dem Handwerk oder dem Handel, Schulabschrecker*innen oder solche, die nie zur Schule gegangen waren, in führenden Positionen etabliert. Die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten, die sie hatten, waren größtenteils ausreichend, um ihre Jobs auszuführen, sodass keine Bürger*innen mit höherer Bildung dafür notwendig waren (ebd. 2025: 279 f.).

Dies hatte zur Folge, dass 2015 weniger als 2/3 aller Kinder im Schulalter in die Schule gingen. Zwar haben 2021 60 % aller Kinder, die die Möglichkeit hatten in die Primärschule zu gehen (2022 besuchten 90 % aller Kinder die Grundschule), diese auch abgeschlossen, die Abschlussrate der Sekundarschulen lag dennoch nur bei 29 %. Für dasselbe Jahr wird die Literarität unter den 15 – 24 Jährigen, in der Landessprache Französisch, bei 66% angegeben (Abou Moumouni 2025: 277 f.; Sachs et al. 2025: 101).

Die immer noch verhältnismäßig niedrigen Schulabschlussquoten (zum Vergleich: Die Abschlussquote der Sekundarschulen weltweit liegt bei 84 % (Sachs et al. 2025: 479)) hängen in Benin mit zwei großen Faktoren zusammen. Der Erste besteht darin, dass eine ungleiche Verteilung von Primar- und Sekundarschulen einen ungleichen Zugang zu Bildung zu Folge hat. Diese Chancenungleichheit produziert den Analphabetismus in der beninischen, meist ländlichen, Bevölkerung mit (Abou Moumouni 2025; Alber und Kölbl 2023). Der zweite Faktor, ist die Wahrnehmung von Schule. Während ein Teil der Bevölkerung noch immer viel Hoffnung in die Institution Schule steckt, durch Bildung sich Zugang zu einer guten Zukunft zu schaffen, hat ein anderer diese Hoffnung bereits verloren. Lange galt eine gute Schulbildung als notwendig für sozialen Erfolg in Benin, doch durch immer mehr Absolventen von höheren Schulen sank die Chance einen guten Job zu erlangen und damit auch das Ansehen von Alphabet*innen. Es konstruierte sich ein Bild von Schule als Produzent von Arbeitslosigkeit und immer mehr Eltern zweifelten daran, ob Schule ihren Kindern eine bessere Zukunft sichern könne. Dieser Trend wird dadurch unterstützt, dass immer mehr illiterate Bürger*innen es schaffen so gute Jobs zu haben, dass sie Erfolg im wirtschaftlichen und sozialen Sinne nachweisen können. Letzteres wird in der beninischen Gesellschaft vor allem durch materielle Dinge, wie tolle Autos oder ein eigenes Haus, aber auch die Fähigkeit sich und seine Familie finanziell zu versorgen, definiert. Unterstützt wird das ganze dadurch, dass es als inakzeptabel gilt, mit einer höheren Schulbildung einen „niedrigeren“ Job auszuführen, falls man keine passende Stelle findet (Abou Moumouni 2025). Trotz dessen, dass die Schule in der

beninischen Gesellschaft nicht mehr als Garant für gut bezahlte Jobs und somit auch sozialen Erfolg gilt, herrscht dennoch der Grundkonsens, dass es sinnvoll sei zur Schule zu gehen und grundlegende Fähigkeiten zu erwerben, um sich im Alltag, in der Arbeitswelt und in bürokratischen Kontexten ohne Hilfe zurechtzufinden (Abou Moumouni 2025; Alber und Kölbl 2023).

2. Methodisch-Didaktischer Kommentar

Das Thema „Afrika“ wird sowohl im gesellschaftlichen Diskurs als auch im Schulunterricht oft im Kontext der „Entwicklungsperspektiven“ und der damit zusammenhängenden „Entwicklungshilfe“ bzw. „Entwicklungszusammenarbeit“ betrachtet. Einer der Kernbereiche ist dabei die „Entwicklung der Bildung“. Um Schüler*innen nahe zu bringen, dass die Bildung in Ländern des Globalen Südens unzureichend sei, wird dabei gerne auf Alphabetisierungsraten zurückgegriffen. Hierdurch wird impliziert, dass die Fähigkeit zu Lesen und Schreiben eine Errungenschaft von entwickelten Gesellschaften sei. Dass dem nicht so ist, ist in der obigen Sachanalyse bereits aufgezeigt worden. Vielmehr wird durch die Alphabetisierungsrate ein Machtgefälle zwischen den ehemaligen Kolonialmächten des Globalen Nordens und den ehemals kolonisierten Nationen des Globalen Südens aufrechterhalten. Alber und Kölbl (2023) stellen sogar die Frage auf, ob der Prozess die Welt zu literarisieren selbst erst das Konzept der Illiteralität geschaffen hat. Durch die Bemühungen Analphabetismus zu überwinden, wird dieser also immer wieder reproduziert und legitimiert somit auch die „Vormachtstellung“ des Globalen Nordens im Bildungssektor (ebd. 2023: 2).

In der Schule sollte sich vor diesem Hintergrund deshalb der Frage gewidmet werden, inwiefern das Konzept des (An-)Alphabetismus vor einer postkolonialen Perspektive als Entwicklungsfaktor sinnvoll ist. Im Sinne der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist es wichtig, dass Schüler*innen sich mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Vereinten Nationen auseinandersetzen. Jedoch ist es auch hier notwendig die implizierten Narrative und Werte, die diesen zugrunde liegen, kritisch zu hinterfragen. Dies kann beispielsweise dadurch stattfinden, dass die verschiedenen Ziele des SDG 4 analysiert und kontextualisiert werden. In diesem Zusammenhang ist es außerdem sinnvoll die allgemeingültige Definition von Alphabetismus und Analphabetismus zu hinterfragen und unter Berücksichtigung postkolonialer Perspektiven neu zu formulieren. Da, nach dem Konstruktivismus, Sprache Realitäten schafft, kann auf diese Weise begonnen werden das Konzept des (An-)Alphabetismus zu hinterfragen. Dies schärft außerdem die interkulturellen Kompetenzen im Sinne des interkulturellen Lernens, da die Schüler*innen hierdurch ethnorelativistische Perspektiven einnehmen.

Am Konkreten Beispiel des Bildungssystems in Benin werden den Schüler*innen verschiedene Perspektiven auf die Institution Schule nahegebracht. Für dieses Material wurden die Forschungen von Dr. Issifou Abou Moumouni, Prof. Dr. Erdmute Alber und Prof. Dr. Carlos Kölbl, aus dem Forschungsprojekt „*Learning Beyond the Classroom: Coping with Illiteracy in Urban Literate Environments in Benin and Bolivia*“ (<http://www.africamultiple.uni-bayreuth.de/learning-beyond-classroom>), gesichtet und im Austausch mit den drei Wissenschaftler*innen in Material für den Schulunterricht umgewandelt.

Bevor auf das Schulsystem Benins eingegangen wird, sollen die Lernenden in der ersten Aufgabe zunächst eine eigene Definition von „Analphabetismus“ formulieren (*Aufgabe 1.1*). Auf diese Weise kann das Vorwissen zum Thema durch die Lehrkraft gesichtet werden. Außerdem ermöglicht die selbst formulierte Definition im Laufe der Stunde die eigenen (vermutlich) eurozentrischen und kolonialen Sichtweisen sichtbar zu machen und zu hinterfragen. Der Vergleich mit der Definition von „Hanisauland“ (Toyka-Seid und Schneider 2025), einer offiziellen Seite der Bundeszentrale für politische Bildung, soll sichtbar machen, wie Analphabetismus diskursiv im deutschsprachigen Raum kommuniziert wird (*Aufgabe 1.2*). Zum Schluss dieses Materials wird erneut auf die Definitionen zum Analphabetismus eingegangen, indem die Schüler*innen ihre eigene Definition, mit Hilfe der Erkenntnisse aus den vorhergehenden Aufgaben, verändern und ergänzen (*Aufgabe 4.2*).

Um die Sichtweise auf Bildung in Benin besser zu verstehen, sollen die Lernenden, mit Hilfe eines Ausschnittes des Textes von Abou Moumouni 2025 (**M1**), die Entstehung des Schulsystems in Benin in chronologische Phasen gliedern und dabei auch die jeweiligen Initiatoren und deren Ziele kenntlich machen. Dadurch wird automatisch erkennbar, dass das Bildungssystem in Benin eng mit der kolonialen Geschichte des Landes verbunden ist und auch nach der offiziellen Unabhängigkeit noch eng mit durch die ehemalige Kolonie Frankreich beeinflusst wurde (*Aufgabe 2.1*). Mit Hilfe eines Zitates von Dr. Abou Moumouni, der selbst aus Benin stammt, soll die Sichtweise der Menschen aus Benin zu Alphabetismus eröffnet werden (*Aufgabe 2.2*). Da auch diese auf kolonialen Narrativen basiert („competency in the French language acquired through formal schooling“ (ebd. 2025: 275)) kann hierdurch später leichter postkoloniale Kritik am Konzept des Analphabetismus geübt werden. Die Stimmen zum Schulsystem aus Benin (**M2**) ergänzen weitere Aspekte der beninischen Bevölkerung und machen sichtbar, dass Alphabetisierung sowohl als Chance als auch als Gefahr für die Zukunft wahrgenommen wird und nicht immer so positiv ist, wie es aus westlicher Perspektive oft übermittelt wird (*Aufgabe 2.3*). Die gesamte zweite Aufgabe soll den Lernenden helfen, die ambivalente Sichtweise der beninischen Gesellschaft auf das Schulsystem, das bis heute stark von kolonialen Strukturen geprägt ist, nachzuvollziehen.

Im Text „Illiteracizing“ von Alber und Kölbl 2026 (**M3**) wird anhand einer Begegnung, die die Autor*innen in Benin hatten, sichtbar gemacht, wie sich die Menschen in Benin, auch ohne die Fähigkeit Französisch zu lesen und zu schreiben, im Alltag helfen und zurechtfinden (*Aufgabe 3.1*). Mithilfe dieses Textes, sowie Stimmen aus der Bevölkerung (**M4**), können die Schüler*innen lernen, dass sozialer Erfolg im westafrikanischen Land nicht unbedingt mit einer erfolgreichen formalen Bildung zusammenhängt (*Aufgabe 3.2*). Im Anschluss daran ist es notwendig die Erkenntnisse aus der 2. Aufgabe, sowie den letzten beiden Teilaufgaben zu verknüpfen und zu diskutieren, inwiefern die Alphabetisierungsrate in Benin ein sinnvoller Indikator für die „Entwicklung“ des Landes ist (*Aufgabe 3.3*). Hierdurch werden sowohl die interkulturellen Kompetenzen der Schüler*innen gefördert, als auch ihre Fähigkeit geschärft, postkoloniale und ethnorelativistische Perspektiven einzunehmen.

Wie bereits erwähnt, sollen zum Schluss die eigenen Analphabetismus-Definitionen überarbeitet und ergänzt werden (*Aufgabe 4.1*). Dabei können die Lernenden feststellen, dass das Konzept des

Analphabetismus deutlich komplexer ist, als zunächst, aus einer westlichen Sichtweise, angenommen wurde. Mit Hilfe dieser Erkenntnis können abschließend die anderen Unterziele des SDG 4 diskutiert werden (*Aufgabe 4.2*). Ziel sollte es nicht sein, die SDGs zu verteufeln und schlecht zu reden, sondern die ihnen zugrundeliegenden Narrative, Sichtweisen und Werte zu erkennen und zu hinterfragen. Im Sinne postkolonialer Bildung muss in diesem Fall sichtbar werden, dass die SDGs der Vereinten Nationen vom Globalen Norden verfasst und dem Globalen Süden übergestülpt wurden, ohne die, in den einzelnen Ländern vorhandenen, Strukturen kritisch und ethnorelativistisch zu betrachten.

3. Literaturverzeichnis

Abou Moumouni, I. (2025): Education Between Desire and Rejection. The Perspectives of Young Illiteracized Peoples on Schooling in Benin. In: Cooper, E., Alber, E. und Njoya, W. (Hg.): The Education Alibi. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, S. 272–289.

Alber, E.; Kölbl, C. (2023): Multiplicities of (Il)literacy. An introduction. In: *cult.psych.* 4 (1), S. 1–10. DOI: 10.1007/s43638-023-00082-2.

Alber, E.; Kölbl, C. (2026): (Il)literacizing. In: *Basel Anthropology Papers* 3 (Reading). Online verfügbar unter <https://ethnologie.philhist.unibas.ch/de/forschung/publikationen/>.

Sachs, J. D.; Lafortune, G.; Fuller, G.; Iablonski, G. (2025): Sustainable Development Report 2025. Financing Sustainable Development to 2030 and Mid-Century. Dublin, Paris: Dublin University Press; SDSN, 2025.

Toyka-Seid, C.; Schneider, G. (2025): Analphabet. kurz & knapp - Das junge Politik-Lexikon. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/319819/analphabet/>, zuletzt aktualisiert: 30.03.2023, zuletzt aufgerufen: 28.11.2025.

United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA-UN) (2025a): The Sustainable Development Goals Extended Report 2025. 4 Quality Education. New York, 2025.

United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA-UN) (2025b): The Sustainable Development Goals Report 2025. New York, 2025.

4. Abbildungsverzeichnis

Titelseite Abb. 1: SDG 4 – Quality Education (<https://sdg-indikatoren.de/4/>)

5. Material zur Unterrichtseinheit

1 Analphabetismus

- 1.1 Formuliere eine eigene Definition für „Analphabetismus“.
- 1.2 Lies die Beschreibung, die die Bundeszentrale für Politische Bildung auf der Seite „Hanisauland – Politik für dich“ für den Begriff Analphabet (<https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/a/analphabet.html>) formuliert hat. Worin unterscheidet sie sich von deiner Definition, worin stimmen sie überein?

2 Bildungssystem in Benin – Entwicklung und Wahrnehmung

- 2.1 Erstelle mit Hilfe des Textes zur Entwicklung des Bildungssystems in Benin (M1) eine Zeitskala, in der die verschiedenen Phasen des Bildungssystems in Benin eingetragen werden. Notiere zu jeder Phase die Initiatoren und die primären Ziele.

Input: Analphabetismus in Benin

- 2.2 Nenne die Fähigkeiten, die jemand besitzen muss, um in der beninischen Bevölkerung als Alphabet zu gelten.
- 2.3 Formuliere mit Hilfe von Stimmen aus Benin (M2) je zwei Argumente, die für die beninische Bevölkerung für den Besuch der Schule und gegen den Besuch der Schule sprechen.

3 Alphabetisierung als Entwicklungsfaktor

- 3.1 Lies den Text zu „Illiteracizing“ von Alber und Kölbl 2026 (M3). Beschreibe, wie der Fahrer Ibe und andere Einwohner Benins sich im Alltag helfen, obwohl sie nie in der Schule lesen und schreiben gelernt haben.
- 3.2 Erkläre mit Hilfe von Stimmen zum Sozialen Erfolg in Benin (M4), wie dieser in der beninischen Bevölkerung wahrgenommen wird.
- 3.3 Diskutiere, mit Bezug auf die in 2.3 aufgestellten Argumente und dem Text M3 zu „Illiteracizing“, inwiefern die Alphabetisierungsrate in Benin ein sinnvoller Indikator für die „Entwicklung“ des Landes ist.

4 Bildung als Indikator für eine Nachhaltige Entwicklung

- 4.1 Reflektiere deine eigene Definition für „Analphabetismus“. Überarbeite sie nach den Erkenntnissen, die du aus dieser Stunde ziehen kannst.
- 4.2 Diskutiere, inwiefern die anderen Unterziele des SDG 4 sinnvolle Indikatoren für eine Nachhaltige Entwicklung in Ländern des Globalen Südens sein können.

(An-)Alphabetismus als Entwicklungsfaktor



Analphabetismus

1.1 Formuliere eine eigene Definition für „Analphabetismus“.

1.2 Lies die Beschreibung der Bundeszentrale für Politische Bildung für den Begriff *Analphabet* auf der Seite „Hanisauland – Politik für dich“ (<https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/a/analphabet.html>).

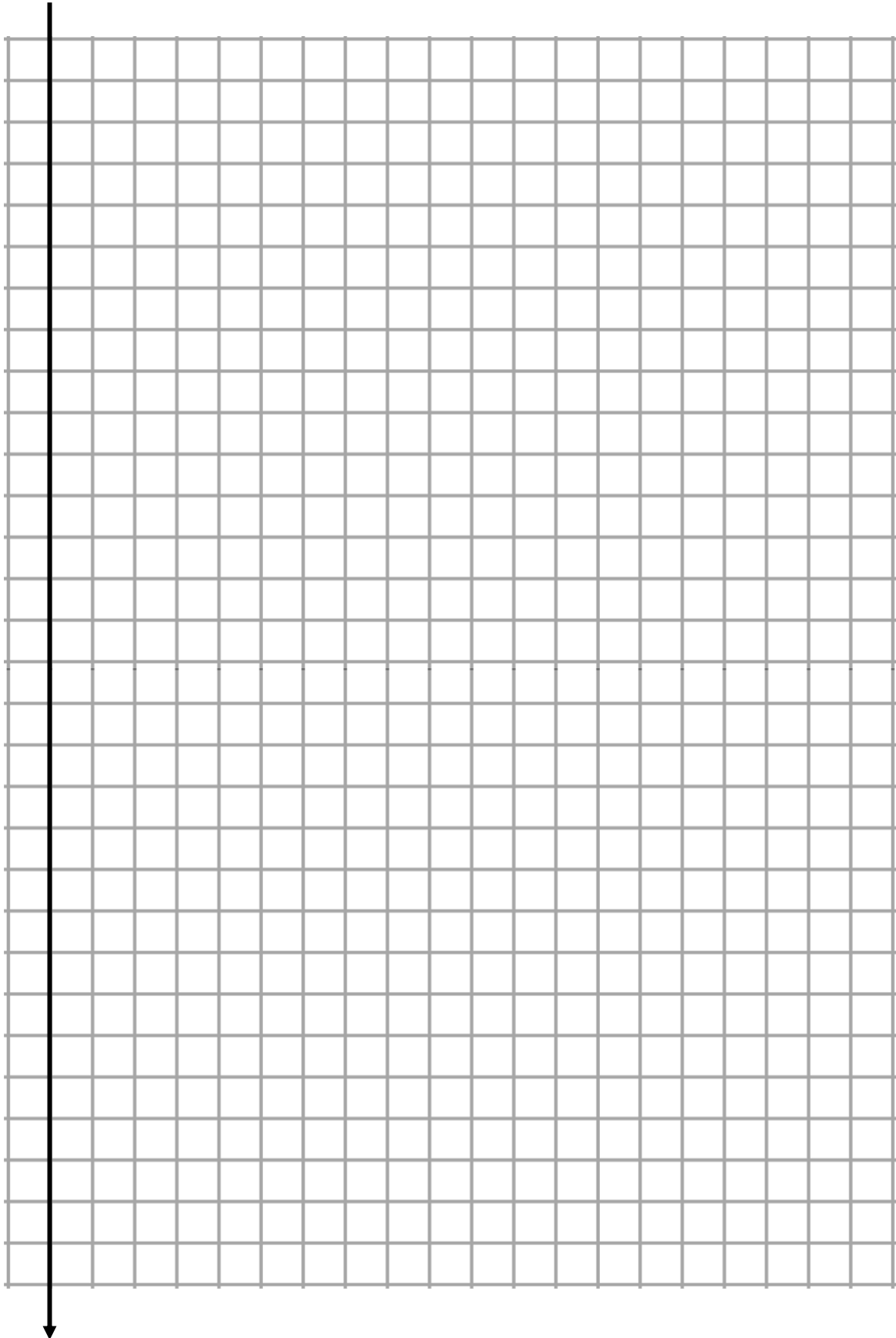
Worin unterscheidet sie sich von deiner Definition, worin stimmen sie überein?



Das Bildungssystem in Benin

2.1 Erstelle mit Hilfe des Textes zur Entwicklung des Bildungssystems in Benin (M1) eine Zeitskala, in der die verschiedenen Phasen des Bildungssystems in Benin eingetragen werden. Notiere zu jeder Phase die Initiatoren und die primären Ziele.

Die Entwicklung des Bildungssystems in Benin



Input: (An-)Alphabetismus in Benin

“French is the official working language of Benin, and it remains the reference point for defining illiteracy. In fact, in the imagination of many Beninese, literacy is evaluated in terms of competency in the French language acquired through formal schooling. Thus, a person is considered literate if he or she has been to school, has a minimum level of education (the level of *certificat d’étude primaire* (Primary School Certificate [...])), and has not lost his or her reading and writing skills” (Abou Moumouni 2025, S. 275).

2.2 Nenne die Fähigkeiten, die jemand besitzen muss, um in der beninischen Bevölkerung als Alphabet zu gelten.

2.3 Formuliere mit Hilfe von Stimmen aus Benin (M2) je zwei Argumente, die für die beninische Bevölkerung für den Besuch der Schule und gegen den Besuch der Schule sprechen.

Pro – Argument 1:

Pro – Argument 2:

Contra – Argument 1:

Contra – Argument 2:

3

Alphabetisierung als Entwicklungsfaktor

3.1 Lies den Text zu „Illiteracizing“ von Alber und Kölbl 2026 (M3). Beschreibe, wie der Fahrer Ibe und andere Einwohner Benins sich im Alltag helfen, obwohl sie nie in der Schule lesen und schreiben gelernt haben.

3.2 Erkläre mit Hilfe von Stimmen zum Sozialen Erfolg in Benin (M4), wie dieser in der beninischen Bevölkerung wahrgenommen wird.

3.3 Diskutiere, mit Bezug auf die in 2.3 aufgestellten Argumente und dem Text M3 zu „Illiteracizing“, inwiefern die Alphabetisierungsrate in Benin ein sinnvoller Indikator für die „Entwicklung“ des Landes ist.

4

Bildung als Indikator für eine Nachhaltige Entwicklung

4.1 Reflektiere deine eigene Definition für „Analphabetismus“. Überarbeite sie nach den Erkenntnissen, die du aus dieser Stunde ziehen kannst.

4.2 Diskutiere, inwiefern die anderen Unterziele des SDG 4 sinnvolle Indikatoren für eine Nachhaltige Entwicklung in Ländern des Globalen Südens sein können.

M1: Text “Entwicklung des Bildungssystems in Benin“ nach Abou Moumouni 2025, S. 276-278

In Benin, the first primary schools were established through the activities of Christian missionaries, which gave rise to the installation of Protestant schools in 1843 (Ouidah, Grand-Popo, and Agoué) and the creation of a Catholic school in 1861 (Ouidah). It was these missionary schools that paved the way for the advent of secular French schools [...]. With this development, schooling under the colonial regime was institutionalized. If the missionaries, through their schools, intended above all to prepare the cadres of their future Christianity, the civil administration, through its school education service project, wished to train Indigenous auxiliaries for the governance and therewith facilitate the exploitation of the colony [...]. The educational policies of the colonial period aimed to train and equip the colonial administrative services with local agents capable of reading, writing, and speaking French in order to facilitate trade relations with the Indigenous chiefs [...].

The establishment of the school system during the colonial period would thus be an important factor in producing and maintaining notions of illiteracy. During the era of utilitarian education (1903–1924), when the school was supposed to train actors capable of helping the colonists, students were selected and recruited for the preparatory school. Only the best were admitted to the elementary school, and the others, who were the most numerous, returned to their families regardless of their desire to continue with their education [...]. This utilitarian policy never really changed until independence in 1960. The colonial administration had adopted a selective educational policy, which only envisaged the training of an elite of collaborators capable of contributing to the assimilation of the peoples.

After independence (1960–1972), education policy remained based on the colonial model, with the education system oriented toward the service of national development. During this period, Benin was initially based globally on the postcolonial political system with strong ties with France [...]. Despite the recommendations of the Conference of African States on the Development of Education in Africa held in Addis Ababa in May 1961, the former colonial power continued influencing the education system with the curriculum and French textbooks. This Conference had aimed to give African states the opportunity to define their priorities in terms of education. However, in 1962, the texts that were to govern the Beninese education system were drafted by French development workers [...].

From 1972 to 1990, during the Marxist Leninist phase, Benin experimented with a new political orientation that was accompanied by a new education policy. Henceforth, the school was perceived as an instrument for grassroots development. Thus, rather than being a school that privileges highly intellectual activity, it was now meant to provide mass education [...]. However, the school was still not accessible to the entire population. The formal education system catered to only 10–15 percent of the predominantly urban population [...], thus contributing to the continued illiteracy of rural populations.

A new education policy was adopted in 1990, following the “Etats généraux de l’éducation” [franz. Bildungskonferenz] that year. The Beninese government developed a clear vision for the education

sector, which envisaged, among other things, making basic education compulsory for all school-age children [...]. Benin increased the number of schools and in 2006 introduced free primary and secondary education. From 2006 onward, the real changes concerned the expansion of access to school education. However, the political decision to promote schooling was accompanied by the lack of school facilities in all localities and the lack of measures to oblige parents to enroll and keep all school-age children in school. Despite the efforts made by the state to implement its education policy, a significant number of children remain out of school. For example, in 2015, less than two-thirds [...] of children aged three to seventeen were enrolled in school out of a population of 4,338,795 school-age children [...]. Moreover, in 2021, among those who had the chance to be enrolled, the primary school completion rate was 65.4 percent [...].

For me, wealth is given by God. And I even think that school is like a waste of time. Because the one who went to school still has to look for a job after he graduates. And when he gets a job, his salary is limited. On the other hand, when you are in business, you earn your living quickly, and no one can know what you acquire.

(Parakou, April 1, 2022)

I thank God because among those with whom I spent my childhood, there are some who found work. Others did not find a job. It could be that if I have been with them, that I have a job or that I do not have a job now. Moreover, as God saw, in the school my food was not there [i.e., my future was not there]. You know that God plans everything and leaves nothing behind. Some people work. Others do not work. Even among our father's children, there are five children, who have graduated from high school. They do not work. In addition, when I find something like money or food, I give it to them, and their wives and children eat. I cannot be jealous of them. Maybe I feel sorry for them. From time to time I give them a thousand francs, as the hand does not reach the back [meaning, "I'm not rich, I don't have sufficient money]. When they [the five children] come among us, the one who has the yam, the mahogany, he sells to be able to help them.

(Parakou, November 8, 2022; my translation from Baatonu)

All my children go to school, and I have enrolled them so that they do not suffer like me in my travels. It is not necessarily so that they can find a job. For me what is important is that they know how to read and write. Sometimes you find yourself in situations where even before you find someone to help you with the translation, it is already too late. In addition, I always say, if I had gone to school, I wouldn't be at this stage. It's true that God gives, but I would be further along.

(Amidou, Parakou, February 14, 2022)

We no longer think about the state's employment when we put our children in school. Nevertheless, if it allows them to express themselves in French, to write and to read, it is already good. It doesn't matter which class is reached, as long as the child can defend himself. When he is lucky enough to get a job, it's not necessarily what he's going to give us as parents that counts. Sometimes people come to you, the parent.

They ask you to help them contact your child to help them in his administration or elsewhere. It is already a source of pride for us parents.

(Latifatou, shopkeeper, Parakou, November 18, 2022; my translation from Baatonu)

M3: Text „Illiteracizing“ – nach Alber und Kölbl 2026 (eigene Veränderung)

(Alber, E.; Kölbl, C. (2026): Illiteracy. In: *Basel Anthropology Papers* 3 (Reading). Online verfügbar unter <https://ethnologie.philhist.unibas.ch/de/forschung/publikationen/>)

Illiteracizing

Erdmute Alber & Carlos Kölbl

It was in 2006, at a time when posters such as “*tous les enfants à l’école*” (transl. “all kids at school”) flooded public spaces in West Africa, as governments as well as NGOs sought to contribute to the Millennium Development Goal of “education for all.” It was also the time when mobile phones began to become popular. Although she did not yet own a mobile phone in Germany, Erdmute Alber, one of the authors, used one during her fieldwork in the Republic of Benin. When the device broke down, she asked her friend Ibe to buy a new one. Ibe, a driver who had never attended school and was not able to read or write, returned with a new mobile phone from the market.

When Erdmute agreed to the purchase, he made a gesture with his hand, and said, “*donne!*” (“give it to me!”). She handed the box back. He unpacked the phone, inserted the battery and the SIM card, switched it on, opened the menu, and then returned the phone to her, asking, “put your language, please.” She selected “German.” Once again, Ibe said “*donne!*” and took the phone back. Without further comment, he navigated through the menu and completed the basic setup. This was possible because he had perfectly mastered the sequence of mobile phone menus.

Ibe’s ability to manage his professional life without formal reading and writing skills, and to participate in a society that is today deeply shaped by multiple forms of literacy, made a strong impression on Erdmute. At the same time, his specific ways of reading — e.g., navigating a mobile phone menu — and his willingness to offer these competencies to others, demonstrate that the concepts of literacy and illiteracy are far too static. They fail to capture multiple ways of reading, as well as processes of learning and unlearning to read.

Authors working on “digital illiteracy” or “health literacy”, which emerged inspired by the so-called New Literacy Studies (Street 1984), conceptualize literacy as fluid processes. Nevertheless, reflections on literacy and illiteracy continue following an underlying narrative that assumes a linear pathway from illiteracy to literacy as societies and individuals develop. Reading and writing, so the somehow teleological narrative, contributes to enlightenment, freedom of thought, or self-confidence and a better future humanity.

This narrative has often been criticized, particularly in relation to its predecessors in the history of anthropology, such as the nineteenth-century binary of so-called oral societies versus societies with writing systems, or the notion of the “savage mind” as dependent on an absence of reading and writing. Cultural psychology has had its share in this critical re-evaluation, too, questioning literacy as a given and demonstrating e.g. the dependence of Piaget’s stage theory of cognitive development on a specific form of literacy and formal schooling. Even though ideas promoting

such binary divisions between literacy and illiteracy have been largely rejected, an optimism of progress through education remains deeply embedded in contemporary narratives and policies...

The example of Ibe (and of millions of people like him) tells a different story. Even as nations emphasize the necessity of learning to read and write, the very standards of literacy established through these measures continually produce subjects who do not meet them but know how to read and use mobile phones. Illiteracy, therefore, is not simply a phenomenon to be overcome over time; rather, it is actively produced through processes of “literacizing” and their standardizing force. At the same time, processes of “illiteracizing” are also taking place, a fact that is widely recognized in everyday life (Alber & Kölbl 2025).

Ibe’s assumption that he could handle the new mobile phone technology more effectively than Erdmute could be understood as a way of illiteracizing her by taking into account her inability to quickly navigate a mobile phone menu. At the same time, Ibe exemplifies that processes of literacizing and illiteracizing occur throughout the life course and are not confined to childhood or youth. Three years after the scene with the mobile phone, he surprised Erdmute by showing that he had begun to read street signs on his own. He had copied his child’s spelling book and experimented with learning to read French during breaks in his taxi work.

In the republic of Benin, where a large portion of the adult population did not learn to read or write in school, people are accustomed to interact with people like Ibe, whose reading competencies are not acquired in school, but which develop, change, and transform over time. Ibe, himself, is accustomed to deal with his society and to move competently through challenging situations. When a client needs an invoice, Ibe’s son writes the document and Ibe signs it. When he needs to go to the registry office, he calls a friend to accompany him. Not only Ibe himself, but also those around him, know how to deal with multiple competencies and limitations in reading and writing.

Anthropologists, psychologists and other social scientists should abandon the idea of illiteracy as a deficit. Instead, they should start to look much more carefully to the multiple ways in which literacizing and illiteracizing processes unfold over time and different social and societal contexts.

References

Alber, E. & Kölbl, C. (2025). Literacy and illiteracy, its relational other: A key topic for collaboration between psychology and anthropology. *Ethos*, 53(3). <https://doi.org/10.1111/etho.70015>

Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Erdmute Alber is an anthropologist and professor at the University of Bayreuth. She recently co-edited together with Elizabeth Cooper and Wandia Njoya *The education alibi* (2025).

erdmute.alber@uni-bayreuth.de

Carlos Kölbl is a psychologist and professor at the University of Bayreuth. He recently published the monograph *Kulturhistorische Psychologie. Vygotskij, Lurija, Leont’ev* (2024).

carlos.koelbl@uni-bayreuth.de

M4: „Zitate zum sozialen Erfolg in Benin“ nach Abou Moumouni 2025, S. 281.

For me, social success is the possession of material goods (a piece of land, a house, a car), an economic activity that allows one to be self-sufficient, to have consideration in society, and to take care of one's children and parents properly. When a person accumulates all these elements and loses them before death, [...] he has not succeeded socially. Social success is something that you live with from the moment society confers it on you, until death. (Parakou, November 7, 2022)

A fifteen-year-old child who has acquired material wealth is not yet socially successful. On the contrary, he is to be feared. He lacks wisdom and a sense of responsibility because at this age he is normally still in the hands of his parents. Generally, these precociously rich young people become arrogant, disrespectful, and their wealth abandons them before old age. At the same time, for a seventy-year-old person who has just had enough property, and who now wants to marry a woman and have children, he has not succeeded because he cannot enjoy this property for a long time. (Parakou, November 22, 2022)