

SPRACHE IM BERUF 4, 2021/1, 87–106

DOI 10.25162/SPRIB-2021-0005

CARINA HÖRNSCHEMEYER

# Funktionaler Analphabetismus und Alphabetisierung in der beruflichen Bildung

Ein Überblick über den Stand der Forschung

## Functional Illiteracy and Literacy in Vocational Education and Training An Overview of the State of Research

**KURZFASSUNG:** Im Jahr 2010 erregte die leo.-Level-One Studie zum funktionalen Analphabetismus große Aufmerksamkeit. So offenbarte die Studie das immense Ausmaß mangelhafter Literalität bei Erwachsenen und diagnostizierte für ca. 7,5 Millionen Erwerbsfähige in Deutschland funktionalen Analphabetismus. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Forschung zur geringen Literalität bei Erwachsenen und stellt das Berufsbildungssystem als Ort der Förderung und Alphabetisierung vor. Hierfür wird zum einen auf den funktionalen Analphabetismus mit seinen Anzeichen, Ursachen und Ausprägungen und zum anderen auf Teilaspekte der Förderung von Alphabetisierung in der beruflichen Bildung eingegangen. Weiterhin werden ausgewählte Projekte und Methoden zum Umgang mit geringer Literalität vorgestellt und bewertet.

**Schlagerworte:** Funktionaler Analphabetismus, Alphabetisierung, geringe Literalität, Berufliche Bildung, postschulischer Analphabetismus, Schriftsprachförderung

**ABSTRACT:** In 2010, the leo.-Level-One study on functional illiteracy attracted a lot of attention. The study revealed the immense extent of inadequate literacy among adults and diagnosed functional illiteracy in around 7.5 million people of working age in Germany. This article provides an overview of the research on low literacy among adults and presents the vocational training system as a place of promotion and literacy. For this purpose, functional illiteracy with its signs, causes and manifestations on the one hand, and aspects of promotion of literacy in vocational training on the other hand, will be examined. Furthermore, selected projects and methods for dealing with low literacy are presented and assessed.

**Keywords:** functional illiteracy, literacy, low literacy, vocational education, post-school illiteracy, promotion of written language



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

## 1. Einführung

Kein Schulsystem der Bundesrepublik – nicht im Norden, nicht im Süden, nicht in Ostdeutschland, nicht in Westdeutschland – hat das Problem vollständig verhindern können. Die Denkfikur, alle Menschen in ihrer Kindheit vollständig alles zu lehren, ist möglicherweise eine Illusion. (Grotlüschen et al. 2012: 46)

Die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, ist für die meisten Menschen selbstverständlich. In Deutschland gehört die Lese- und Schreibfähigkeit neben Rechnen, dem Umgang mit dem PC und der Kenntnis allgemeiner Kulturtechniken zur Grundbildung (vgl. Schneider 2014: 13) und wird bereits ab der Einschulung in der Grundschule gelehrt und gelernt. Daher scheint es unwahrscheinlich, dass es erwerbsfähige Menschen in Deutschland gibt, die im Gebrauch der deutschen Schriftsprache unsicher sind bzw. erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben aufweisen. Doch wie das einleitende Zitat zeigt, ist das Thema Analphabetismus trotz Schulpflicht und vielfältigem Bildungssystem in Deutschland noch immer relevant und bildet ein gesellschaftliches und bildungspolitisches Problem (vgl. Linde 2002: 19).

Dabei ist Analphabetismus ein Tabuthema und wird häufig mit Makel, Ignoranz oder mangelnder Intelligenz bzw. Dummheit assoziiert (vgl. Linde 2002: 17). Betroffene haben oftmals Angst vor schriftsprachlichen Anforderungssituationen und vor sozialer Ausgrenzung, dies führt zur Vermeidung von Schriftsprachsituationen und der Gefahr einer gesellschaftlichen Isolation (vgl. Döbert 2011: 13). Die Folgen können Langzeitarbeitslosigkeit oder die Tätigkeit in gering qualifizierenden Bereichen der Arbeitswelt sein.

In diesem Überblicksbeitrag soll es nicht um den totalen Analphabetismus gehen, der das Fehlen jeglicher Buchstabenkenntnis beschreibt (vgl. Linde 2002: 18), sondern um den funktionalen Analphabetismus, der das Unterschreiten der Textebene benennt (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011: 1). Betroffene können einzelne Sätze lesen und schreiben, aber keine zusammenhängenden Texte produzieren oder rezipieren (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011: 1). Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus wird zunächst definiert, anhand von Anzeichen und Ursachen beleuchtet und im Hinblick auf die Arbeitswelt und die berufliche Bildung beschrieben. Anhand der empirischen Befunde der *leo-Level-One Studie* 2010 sowie der Studie *LEO2018* werden Ausmaß und Entwicklung aufgezeigt. Anschließend wird kurz auf die Problematik des funktionalen Analphabetismus bei DaZ-Lernenden und einer Verschärfung bezüglich der Flüchtlingssituation eingegangen. Es folgt eine Spezifizierung der Thematik im Hinblick auf die berufliche Bildung. Hier sollen die Professionalisierung von Lehrpersonen, mögliche Diagnoseinstrumente und Förderstrategien erläutert werden. Abschließend sollen auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse aktuelle Alphabetisierungsprojekte und didaktische Methoden beschrieben und bewertet werden.



## 2. Funktionaler Analphabetismus

Wie einleitend erläutert, wird in dieser Arbeit vom funktionalen Analphabetismus gesprochen, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen unterhalb des gesellschaftlich minimal erforderlichen Niveaus liegen (vgl. Egloff et al. 2011: 14). Davon abzugrenzen ist der totale Analphabetismus, bei dem keinerlei Schriftsprach- und Buchstabenkenntnisse vorhanden sind (vgl. Schneider 2014: 9). Funktionaler Analphabetismus kann verschiedene Ausprägungen haben, so können einige Betroffene ganze Sätze verfassen und andere sind nicht in der Lage, ihre Adresse fehlerfrei zu notieren (vgl. Schneider 2014: 9). Um diese Breite an Formen fassen zu können, folgt nun ein Blick auf mögliche Definitionen von funktionalem Analphabetismus.

### 2.1 Begriffsbestimmung

Ist eine Person nicht in der Lage, einfache Informationen sinnerfassend aus einem Text zu lesen bzw. zu entnehmen, und sie sich auch beim Schreiben auf einem ähnlichen Kompetenzniveau befindet, kann diese Person nicht den minimal erforderlichen Anforderungen der Gesellschaft an die schriftsprachlichen Kompetenzen gerecht werden. Egloff et al. sprechen in diesem Fall von funktionalem Analphabetismus (vgl. 2011: 14 f.). Schroeder geht mit seiner Definition noch weiter, denn er bezieht neben der gesellschaftlichen Teilhabe auch die Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit und den Erwerb der Schriftsprachkompetenz mit ein:

„funktionaler Analphabetismus“, d. h. in einzelnen Kulturtechniken [...] werden jene Normschwellen der Literalität und Grundbildung unterschritten, die für eine soziale Teilhabe und für eine Beschäftigungsfähigkeit erforderlich sind. Gleichwohl haben viele Betroffene selbst grundlegende Einsichten in den Schriftspracherwerb nicht sicher erlangt (z. B. phonologische Bewusstheit, grammatische Muster, orthografische Grundregeln), so dass sie auf den erworbenen Literalitätskompetenzen nur bedingt aufbauen können. (2013: 43)

Er formuliert auf dieser Grundlage seinen Ansatz des postschulischen Analphabetismus. Hiernach sind die Betroffenen neun bis zehn Jahre zur Schule gegangen, haben basale Schriftsprachkenntnisse erlernt und zum Teil sogar einen Abschluss erworben. Nach Abgang der Schule werden die Kenntnisse aber immer seltener gebraucht, da die Schulabsolventen entweder erwerbslos sind oder in einem Beschäftigungsverhältnis mit niedrigen Anforderungen an die Schriftsprachlichkeit münden, sodass die Fähigkeiten langsam verlernt werden (vgl. Schroeder 2013: 43).

Auch Schneider beschreibt, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten trotz eines Schulbesuchs von mindesten neun Jahren nicht über ausreichende Schriftsprachkenntnisse verfügen (vgl. 2014: 8f.). Der Sinn eines Textes (z. B. Produktinformation, Gebrauchsanweisung, Verträge) wird entweder gar nicht oder nur mit Mühe verstanden. Neben dem Lesen fällt den Betroffenen auch das Schreiben schwer. Die meisten können zwar ihren Namen und ein paar Wörter oder sogar kurze Sätze schrei-

ben, jedoch keine längeren Texte wie Anschreiben o. ä. verfassen. Sprachliche Anforderungssituationen würden umgangen, sodass die Defizite nicht zum Vorschein kämen (vgl. Schneider 2014: 8 f.).

Auf der Grundlage der genannten Definitionen wird in dieser Arbeit unter dem Begriff des funktionalen Analphabetismus verstanden, dass Betroffene zwar die basalen Schriftsprachkenntnisse schulisch erworben, diese aber nicht soweit ausgebaut bzw. trainiert haben, sodass ihnen das Lesen und Schreiben von zusammenhängenden Texten Probleme bereitet. Durch das Defizit in der Schriftsprache fällt ihnen eine angemessene Teilhabe an der Gesellschaft sowie der Arbeitswelt schwer. Alternativ wird auch der Begriff der mangelnden Literalität zur Beschreibung dieses Phänomens genutzt.

## 2.2 Anzeichen und Ursachen

Die ersten Anzeichen, dass eine Person zu den funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten gehört, können sich schon im Schulunterricht zeigen. Viele betroffene Schülerinnen und Schüler verweigern im Unterricht das Lesen, sind bei längeren Texten mit dem Textverständnis überfordert, haben Probleme bei der Rechtschreibung (z. B. Groß- und Kleinschreibung, Schreibung von *das/ss*) oder zeigen beim Schreiben eine unsichere, verwickelte Handschrift sowie eine hohe Fehlerquote (vgl. Schneider 2014: 10 f.). Neben diesen deutlichen Hinweisen können auch schon die mündliche Ausdrucksfähigkeit sowie spezifische Verhaltensmuster Indizien für einen möglichen funktionalen Analphabetismus sein. So sprechen Betroffene oft nur leise, haben einen eingeschränkten Wortschatz, antworten nur in kurzen Sätzen und zeigen insgesamt ein passives Gesprächsverhalten (vgl. Schneider 2014: 12). Es finden sich in ihrer Biografie häufig Erfahrungen einer negativen Schullaufbahn, schlechte Noten, mögliche Schulwechsel oder -abbrüche und Ausgrenzungserfahrungen. Dies resultiert dann in geringem Selbstbewusstsein, niedriger Frustrationstoleranz und Lernbereitschaft sowie mangelnder Konzentrationsfähigkeit (vgl. Schneider 2014: 12). Bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen zeigen sich zudem häufig Vermeidungs- und Täuschungsstrategien, sodass die Mitarbeit an schriftlichen Übungen sowie dem Unterrichtsgeschehen bspw. durch Ausreden verweigert wird oder die Aufgaben an die Mitschülerinnen und Mitschüler delegiert werden (vgl. Schneider 2014: 13).

Die genannten Anzeichen korrelieren mit den Ursachen, denn biografische Erfahrungen, schwierige Lernsituationen, traumatische Erlebnisse, Krankheit, fehlende Übung und seltene Anwendung der Schriftsprache sowie häufiges Fehlen in der Schule begünstigen das Auftreten von funktionalem Analphabetismus (vgl. Eckardt-Hinz et al. 2014: 95). Auch ein soziales Umfeld mit gering ausgeprägter Literalität kann den Weg zu Schulversagen, schlechtem Zugang zum Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit ebnen (vgl. Döbert 2011: 13).

Schneider unterscheidet mögliche Ursachen in individuelle, familiäre und schulische Faktoren. So umfassen erstere eine verzögerte Sprachentwicklung, nicht erkannte Lese-Rechtschreibschwächen oder mangelnde Sprachbegabung. Zu den familiären

Faktoren gehören ein schriftfernes Elternhaus, schwierige soziale Verhältnisse sowie die fehlende Unterstützung der Eltern bei schulischen Problemen. Weiterhin zählen zu den schulischen Faktoren eine mangelnde individuelle Förderung, das Desinteresse von Lehrerinnen und Lehrern sowie fehlende Unterstützung bei der Kompensation ungünstiger individueller und familiärer Faktoren (vgl. Schneider 2014: 15).

Demnach ist auch das Schulsystem selbst ein Mitverursacher von funktionalem Analphabetismus, da es nicht angemessen auf die Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler eingeht. Die Schule erschwert es den gefährdeten Jugendlichen, ihre Schriftsprachkenntnisse weiter zu vertiefen und zu automatisieren, denn sie werden nach Abschluss der Grundschule an den weiterführenden Schulen vorausgesetzt (vgl. Schneider 2014: 14). Die betroffenen Kinder und Jugendlichen müssen an einer Stelle des Bildungssystems aufgefangen werden, damit sie trotz ihrer schriftsprachlichen Probleme eine Chance auf gesellschaftliche Teilhabe und den Einstieg in die Arbeitswelt haben. Das Berufsbildungssystem bietet mit den vielfältigen Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung, dem Nachholen von Schulabschlüssen und dem Schwerpunkt auf dem Übergang von Schule in den Beruf ein gutes Fundament für eine Förderung der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten.

### 2.3 Analphabetismus in der Arbeitswelt und der beruflichen Bildung

Die Sprach- sowie die Schriftsprachkompetenz gehören zu den Zugangsvoraussetzungen für Arbeit und Beruf (vgl. Steuber 2012: 253). Durch die stetig steigende Automatisierung und Technisierung gibt es kaum noch berufliche Tätigkeiten ohne Schriftsprachanforderungen (vgl. Schneider 2014: 14 f.). Hierdurch haben es funktionale Analphabetinnen und Analphabeten schwer, in die Arbeitswelt einzumünden, denn sie sind nicht ausreichend für diese qualifiziert. Der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland formuliert im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife:

Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann. (2006: 13)

Zu den allgemeinen Merkmalen gehören unter anderem der Bereich der schulischen Basiskompetenzen, zu dem wiederum die Kompetenzen (*Recht*)*Schreiben* und *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* gehören (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006: 20). Die Jugendlichen sollen einfache Texte fehlerfrei schreiben und verständlich formulieren können, dabei sollen sie die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung beherrschen, die Texte zusammenhängend und adressatengerecht schreiben sowie sinnvoll aufbauen. Beim Lesen sollen die ausbil-

dungsreifen Schülerinnen und Schüler Texte lesen und verstehen können. Hierfür sind eine grundlegende Lesefertigkeit, die Klärung von Wortbedeutungen, die Erfassung der Textaussage, die zielgerichtete Informationsentnahme und geeignete Lesestrategien notwendig (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006: 22–24). Im Falle der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen fehlen aber genau diese grundlegenden Fähigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens. Sie scheitern bereits am Übergang ins Berufssystem durch die betrieblichen Zugangshürden und münden dann als Geringqualifizierte, Un- oder Angelernte in Betrieben mit niedrigen Anforderungen an die Literalität ein (vgl. Eckardt-Hinz et al. 2014: 95; Heisler 2014: 41) oder finden keine Arbeit und landen in der Langzeitarbeitslosigkeit (vgl. Döbert 2011: 13). Junge funktionale Analphabetinnen und Analphabeten ohne Ausbildungsplatz oder Gelegenheitsjob finden sich oft in Bildungsangeboten für den Übergang Schule-Beruf wieder. Hier sollen die individuellen Kompetenzen verbessert werden, um eine Ausbildung zu ermöglichen oder einen höheren Schulabschluss zu erwerben (vgl. Schneider 2014: 5). Diese Hoffnungen erfüllen sich aber nicht immer, sodass sich die Arbeitsmarktchancen weiter verschlechtern, die Defizite in der Literalität verschärfen und die Hürden für das Wiedererlernen größer werden (vgl. Schneider 2014: 16).

### 2.3.1 Empirische Befunde

Um die Tragweite der Problematik aufzuzeigen, sollen im Folgenden empirische Befunde und Entwicklungen aus der *leo.-Level-One Studie* von 2010 sowie der Folgestudie *LEO2018* dargelegt werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Studien ihre Daten mithilfe der Einteilung der Schriftsprachkompetenzen in Alpha-Levels ermitteln. Dabei entspricht das Alpha-Level 1 der Buchstabenebene, das Level 2 der Wortebene und das Level 3 der Satzebene (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 4). Auf den genannten Ebenen sind die Personen jeweils in der Lage, einzelne Buchstaben/Wörter/Sätze zu lesen und zu schreiben, scheitern jedoch auf der nächsthöheren Ebene (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 4). Personen, die sich auf diesen drei Leveln befinden, haben eine geringe Literalität und sind in ihrer selbstständigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eingeschränkt. Alpha-Level 4 beschreibt auffällig fehlerhafte Rechtschreibung bei einem einfachen Wortschatz, dies betrifft die Rechtschreibung, wie sie nach der Grundschule erlernt sein sollte (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 4).

In der ersten Studie 2010 wird bei den Leveln 1 und 2 von Analphabetismus gesprochen, d. h. wer nicht Level 3 (die Satzebene) erreicht und Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzt, ist Analphabetin bzw. Analphabet (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 19). Vom funktionalen Analphabetismus wird erst bei Nichterreichen des 4. Levels, also dem Unterschreiten der Textebene, gesprochen (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 19). In der Folgestudie 2018 wird der Begriff des funktionalen Analphabetismus durch den Begriff

der geringen Literalität ersetzt, da ersterer als stigmatisierend, missverständlich und erklärungsbedürftig aufgefasst wird (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 4 f.).

Die *leo-Level-One Studie* zeigt, dass 14,5 % (ca. 7,5 Millionen Menschen) der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland zu den funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (Level 1–3) gehören. Zudem schreiben 25,9 % (ca. 13,3 Millionen Menschen) fehlerhaft (Level 4) (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 20). Der Anteil der Männer mit mangelnder Literalität ist höher als der Anteil der Frauen (11,5 % der erwerbsfähigen Frauen; 17,4 % der erwerbsfähigen Männer) (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 23). Bei den Erstsprachlerinnen und -lernern sind fast 10 % funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und bei den Zweitsprachlernenden sogar gut 40 % (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 26). Von den 7,5 Millionen erwerbsfähigen Menschen in Deutschland mit funktionalem Analphabetismus aber guten mündlichen Deutschkenntnissen sind 2010 58,1 % (4,4 Millionen Menschen) Erstsprachlerinnen und Erstsprachler des Deutschen und 41,9 % (3,1 Millionen Menschen) Zweitsprachlerinnen und Zweitsprachler (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 27). 19,3 % der vom funktionalen Analphabetismus Betroffenen haben keinen Schulabschluss und 47,7 % nur einen unteren Schulabschluss erworben (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 29). Fast jede zweite Person mit funktionalem Analphabetismus schafft keinen erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung, zudem sind hier noch nicht diejenigen enthalten, die erst gar keine Ausbildung antreten, weil sie in eine ungelernete Tätigkeit münden oder keinen Ausbildungsplatz finden konnten (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 32).

Im Vergleich zu 2010 gab es bei der Folgestudie *LEO2018* Veränderungen beim Anteil der Betroffenen. So befinden sich 2018 12,1 % auf den drei niedrigsten Kompetenzniveaus, das entspricht ca. 6,2 Millionen Menschen, also 1,3 Millionen weniger als noch 2010 (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 5). Die Veränderung bei der Anzahl der Personen auf Alpha-Level 1 und Level 2 sind dabei nicht signifikant, die Veränderung bei Alpha-Level 3 jedoch schon (von 10 % auf 8,1 %) (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 6). Auf Alpha-Level 4 befinden sich nun 20,5 % der Erwerbsfähigen, demnach 4,4 Prozentpunkte weniger als im Jahr 2010. Die geringen Veränderungen bei der Geschlechterverteilung, der Herkunftssprache sowie der erworbenen Bildungsabschlüsse werden als nicht signifikant benannt (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 7–11). Der Anteil der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten, die erwerbstätig sind steigt von 56,9 % auf 62,3 %.

Die positiven Entwicklungen im Hinblick auf die fallende Zahl der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen und der Zunahme derjenigen Betroffenen, die erwerbstätig sind, sind unter anderem auf eine Fülle von Maßnahmen und Projekten zurückzuführen, die unter Punkt 3.4 kurz erläutert werden. Dennoch verbleiben 6,2 Millionen gering literalisierte Personen, die noch immer in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt sind und gefördert werden müssen.



### 2.3.2 DaZ-Problematik

Die oben genannten Studien umfassen nur die erwerbsfähigen Personen in Deutschland, die im Mündlichen über gute Sprachkenntnisse verfügen. Es gibt jedoch eine Vielzahl an Personen, die aufgrund von Krieg, Armut oder Verfolgung aus ihren Heimatländern vertrieben wurden und nun in Deutschland leben. Diese müssen die deutsche Sprache in Wort und Schrift erst noch erlernen und zählen im Sinne der fehlenden Literalität auch zu den Betroffenen des funktionalen Analphabetismus. Generell ist es für Zweitsprachlerinnen und -lerner kein Problem der Schrift, wie bei den Erstsprachlerinnen und -sprachlern, sondern der funktionale Analphabetismus ist eher auf die Sprachbeherrschung an sich zurückzuführen, denn selbst wenn Deutsch mündlich beherrscht wird, kann die deutsche Schrift Schwierigkeiten bereiten (vgl. Buddeberg/Riekmann 2012: 214).

Handelt es sich bei der Erstsprache um eine andere Sprache als Deutsch, ist dies ein negativer Prädiktor für die deutsche Literalität (vgl. Grotlüschen et al. 2012: 42). Zumeist weist die Herkunftssprache der Migrantinnen und Migranten einen anderen Sprachbau als die deutsche Sprache auf, die Lese- und Schreibfähigkeit ist daher eingeschränkt und es fehlt das Hintergrundwissen zum verstehenden und sinnentnehmenden Lesen (vgl. Steuber 2012: 255 f.). Jugendliche mit Migrationshintergrund, die schon lange in Deutschland leben oder in Deutschland geboren wurden, sehen es oftmals nicht ein, die deutsche Schriftsprache systematisch zu erlernen, da sie sich ohne Probleme mündlich in ihrer Zweitsprache verständigen können (vgl. Steuber 2012: 255). Die Folge ist eine hohe Diskrepanz zwischen ihrem alltäglichen Sprachgebrauch und den schriftsprachlichen Anforderungen von Schule und Beruf (vgl. Steuber 2012: 259 f.).

Das Problem der DaZ-Lernerinnen und -Lerner hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Durch die Flüchtlingskrise sind Hunderttausende jährlich nach Deutschland gekommen. Laut Bundeszentrale für politische Bildung (2020) kamen zu den Hochzeiten der Flüchtlingssituation im Jahr 2016 722.370 Personen als Flüchtlinge nach Deutschland, darunter waren 30 % bis 15 Jahre und 25 % zwischen 18–24 Jahre alt. Auch in den Folgejahren bis heute sind über 50 % der jährlich eintreffenden Migrantinnen und Migranten unter 24 Jahren. Aufgrund der Schulpflicht münden daher Zehntausende DaZ-Lernerinnen und -Lerner jährlich in das Bildungssystem ein, um unter anderem Deutschkenntnisse zu erwerben, die für die langfristige Integration grundlegend sind (vgl. Roche 2016: 1). Diese Lerngruppe bringt aber wenig bis keine Deutschkenntnisse mit und muss erst einmal Deutsch als Zweitsprache erlernen (vgl. Roche 2016: 57). Durch fehlende Kenntnis des deutschen Schriftsystems müssen zunächst elementare schriftsprachliche Kompetenzen aufgebaut werden, da diese Kinder und Jugendlichen zum Teil nicht lateinisch alphabetisiert sind oder nur geringe bis gar keine Schulbildung genossen haben (vgl. Roche 2016: 196 f.). Zudem fehlen oft schon basale Schultechniken, wie der Umgang mit Lehrwerken und Wörterbüchern (vgl. Roche 2016: 197). Doch für die genannten Bedürfnisse dieser Lerngruppe sind das deutsche Schulsystem und die Sprachdidaktik nicht ausgelegt (vgl. Roche 2016: 57).

Die genannten Punkte haben zur Folge, dass die Heterogenität in allen Bildungseinrichtungen steigt und mehr Maßnahmen erfolgen müssen, um die Jugendlichen zu alphabetisieren, zu unterstützen und zu fördern. Besonders wichtig ist es, ihnen durch einen Zuwachs an Kompetenzen, den Übergang von der Schule in die Berufswelt zu erleichtern. Daher ist der Bereich der beruflichen Bildung in der Pflicht, Alphabetisierungsmaßnahmen umzusetzen. Diese Maßnahmen betreffen neben den lernbenachteiligten Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern besonders auch die Zweitsprachlerinnen und Zweitsprachler. Die Kennzahlen aus dem Übergangssektor zeigen einen deutlichen Anstieg ausländischer Jugendlicher bei den Neuzugängen: waren es 2005 14 % sind es 2016 schon 36 %. Daneben verschiebt sich auch die Vorbildungsstruktur: 16 % der Neuzugänge waren 2005 ohne Hauptschulabschluss, im Jahr 2016 sind es bereits 29 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 9). Im Jahr 2016 hat rund ein Fünftel der Deutschen einen Migrationshintergrund, der Anteil im Kinder- und Jugendalter ist dabei besonders hoch, so liegt er bei den 6–10-Jährigen bei 37 %, bei den 10–15-Jährigen bei 34 % und bei den 15–20-Jährigen bei 30 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 26).

In dieser Arbeit kann aufgrund des Umfangs bei den folgenden Ausführungen zur Alphabetisierung in der beruflichen Bildung nicht weiter nach Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern differenziert werden, sodass nur ein gemeinsamer Blick auf die Betroffenen des funktionalen Analphabetismus und deren Förderung im Berufsbildungssystem möglich ist.

### 3. Alphabetisierung in der beruflichen Bildung

Traditionell finden Alphabetisierungskurse vor allem in den Volkshochschulen statt, mit dem Ziel, das Qualifikationsniveau und die Chancen auf eine Ausbildung und eine Beschäftigung zu verbessern. Den Betroffenen soll die Teilhabe und Chance zur selbstbestimmten Lebensführung ermöglicht werden (vgl. Heisler 2014: 45 f.). Jedoch nehmen nur wenige Menschen an solchen Kursen teil, denn die Scham und die Angst vor Entdeckung der Defizite und der Diskriminierung ist groß (vgl. Heisler 2014: 56). Die Betroffenen wägen den Nutzen einer Teilnahme gegen den Aufwand ab und kommen oftmals zu dem Entschluss, dass sie mit ihren entwickelten Vermeidungsstrategien den Alltag und die beruflichen Anforderungen trotzdem bewältigen können (vgl. Heisler 2014: 53 f.).

Um dem funktionalen Analphabetismus vorzubeugen, ist es daher ratsam, schon während der Schulbildung auf gezielte Förderung und Unterstützung beim Vertiefen und Üben der Schriftsprachkompetenzen zu setzen. Laut Schneider bieten besonders die berufliche Bildung und das Übergangssystem viele Möglichkeiten „aus dem Teufelskreis von Vermeidung und weiterer Verschlechterung“ (2014: 16) zu entfliehen und den Erwerb von Schriftsprachkenntnissen nachzuholen (vgl. Schneider 2014: 16). Als Gründe nennt sie, dass die Struktur der Maßnahmen Freiraum für eine individuelle Förderung lasse, Jugendliche in diesem Umfeld keine Angst vor Bloßstellung haben müssten,

die Scham und die Lernentwöhnung bei Jugendlichen noch nicht so hoch sei wie bei den Erwachsenen und eine konkrete Aussicht auf einen Ausbildungsplatz motivierend sein könne (vgl. Schneider 2014: 17).

Schroeder fordert von einer benachteiligungsorientierten Übergangspädagogik eine schulische Literalitätsförderung sowie eine postschulische Sicherung, zudem sollte an das Vorwissen angeknüpft und daran angeschlossen werden, was die Jugendlichen für ein Leben mit erschwerten Bedingungen bräuchten (vgl. 2013: 45). Die aktuellen Konzepte und Inhalte der Berufsvorbereitung würden häufig aus Wiederholungen dessen bestehen, was bereits in der Vorbildung vermittelt wurde. Auch der Deutschunterricht sei für eine angemessene Sprachförderung im Sinne der Anforderungen der Arbeitswelt nicht ausgelegt (vgl. Schroeder 2013: 41 f.). Im Zentrum stehe oftmals der Erwerb eines Schulabschlusses statt an Lebenslagen orientierter Unterricht (vgl. Schroeder 2013: 41).

Auch Eckardt-Hinz et al. kritisieren den Deutschunterricht der Berufsschulen (vgl. 2013: 5 f.). Teil des Unterrichts seien vor allem berufliche Schreibenanlässe und die Förderung der Kompetenzen zur Bewältigung dieser, aber keine Schriftsprachförderung. Zudem seien die Anforderungen der Fachbücher für die Jugendlichen mit mangelnder Literalität viel zu hoch und würden den sprachlichen Bildungsprozess nur weiter erschweren (vgl. Eckardt-Hinz et al. 2013: 6). Darüber hinaus führt Schneider an, dass Grammatik, Rechtschreibung und Textarbeit kaum Betrachtung fänden und Lehrkräfte auf sich allein gestellt seien, da geeignete Materialien für eine systematische Diagnostik und Förderung fehlen würden (vgl. 2014: 6).

Aufbauend auf diesen Forderungen und der Kritik sollen im Folgenden die wichtigen Teilaspekte einer Alphabetisierung in der beruflichen Bildung erläutert werden.

### 3.1 Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften

Die bereits genannte wachsende Heterogenität der Lerngruppen bildet eine Herausforderung für die Lehrkräfte. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen können durch kulturelle Hintergründe, verschiedene Bildungsbiografien, soziale Milieus und unterschiedliche Hemmnisse für den Berufseintritt entstehen (vgl. Schneider 2014: 5). Auch die mangelnden Schriftsprachkompetenzen und die damit einhergehenden Niveauunterschiede bei der Alphabetisierung sind ein Teil der Herausforderung, denn in einem normalen Unterrichtssetting ist kaum Zeit, darauf besonders einzugehen (vgl. Schneider 2014: 5). Im Bildungsbericht 2018 wird für die berufliche Bildung und das Übergangssystem festgehalten:

Die heterogene Vorbildungsstruktur und die veränderten Herkunftskonstellationen der Jugendlichen dürften [...] besondere Anforderungen für die Lehrkräfte darstellen, ebenso die geforderte Kombination von Ausbildungsvorbereitung, Sprachförderung, Unterstützung in Alltagsbelangen und Förderung der sozialen Integration. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 139)



Das heißt, dass das ohnehin schon komplexe Tätigkeitsfeld der Lehrpersonen durch eine notwendige Sprachförderung zur Prävention von funktionalem Analphabetismus in der Berufswelt weiter zunimmt.

Zusätzlich zu dieser Problematik muss bei den Lehrpersonen zunächst eine Sensibilisierung hinsichtlich des funktionalen Analphabetismus erreicht werden, sodass dieser als Wurzel für Lernprobleme erkannt wird (vgl. Eckardt-Hinz et al. 2014: 99). Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die beruflichen Bildungsgänge vollständig literalisiert sind. Die Kenntnisse der Entstehung und der Ursachen von mangelnder Literalität sind daher essentiell. Die Lehrkräfte müssen die Anzeichen erkennen und Ursachenforschung betreiben, um eine gezielte Förderung zu ermöglichen.

Haben die Lehrerinnen und Lehrer das Problem durchdrungen, ist ein nächster wichtiger Schritt die Gewährleistung der Diagnostik. Denn im Bildungssystem ist es die Aufgabe der Lehrkräfte den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler festzustellen (vgl. Steuber 2012: 261). Dabei sind sie besonders dazu angehalten, Schriftsprachdefizite zu erkennen (vgl. Schneider 2014: 18). Oftmals stellen die Lehrpersonen zwar Vermutungen zu möglichen Defiziten an, können diesen aber durch fehlende Zeit oder mangelndem Know-How nicht nachgehen (vgl. Schneider 2014: 18). Weiterhin ist es wichtig, die Verschleierungs- und Vermeidungsstrategien der schwach literalisierten Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrkraft zu durchbrechen. Die meist schulmüden und lernentwöhnten Jugendlichen müssen für einen erfolgreichen Lernprozess motiviert werden (vgl. Schneider 2014: 45).

Das Ziel der Professionalisierung sowie Qualifizierung der Lehrpersonen im Hinblick auf die Alphabetisierung ist ein sprachsensibler und motivierender Unterricht, der die Schriftsprachdefizite der Schülerinnen und Schüler auf allen Alpha-Leveln sinnvoll und individuell fördern kann. Dazu benötigen die Lehrenden praxistaugliche und zeitsparende Instrumente, um eine schnelle Diagnostik zu sichern und daraufhin individuelle Förderpläne zu erstellen (vgl. Schneider 2014: 18; Steuber 2012: 261). Im Berufsbildungssystem muss die Schriftsprachförderung zudem mit beruflichen Belangen verflochten werden, um den Übergang in die Arbeitswelt zu erleichtern und eine Ausbildungsreife der Jugendlichen zu erreichen.

### 3.2 Diagnoseinstrumente

Wie bereits geschildert wurde, ist die Diagnose ein erster wichtiger Schritt für individuelle Fördermaßnahmen im Rahmen der Alphabetisierung. Die gewählten Diagnoseinstrumente sollten für die Praxis leicht anwendbar und übersichtlich sein (vgl. Schneider 2014: 18).

Schneider schlägt für eine Sprachstandsdiagnostik in der beruflichen Bildung einen Dreischritt aus Beobachtung, Sichtung persönlicher Unterlagen und Schriftproben sowie ein persönliches Beratungsgespräch vor (vgl. 2014: 18). Durch den ersten Schritt der Beobachtung können mögliche Defizite bereits während des alltäglichen Unterrichts-

geschehens erkannt werden. Hierzu bieten sich verschiedene Beobachungskriterien an: Lesen, Schreiben, Verhalten, Mündlicher Ausdruck (vgl. Schneider 2014: 20). Die Lernenden werden anhand dieser Kategorien beobachtet, um bspw. festzustellen, ob sie das Schreiben oder Lesen scheuen, sehr viel Zeit für Schreibprozesse benötigen, ihre Schreibprodukte sehr viele Rechtschreibfehler enthalten oder sie stockend und langsam lesen (vgl. Schneider 2014: 20). Beim Verhalten und mündlichen Ausdruck können z. B. rebellisches oder sehr zurückhaltendes Verhalten, Verweigerung von Anweisungen oder eingeschränkter Wortschatz sowie einfache Wortwahl auf ein mögliches Schriftsprachdefizit hinweisen (vgl. Schneider 2014: 20). Neben der Beobachtung im Unterricht kann auch ein Blick auf die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler erste Anhaltspunkte eröffnen: Hat das Kind eine Haupt- oder Förderschule besucht? Welche Note liegt im Fach Deutsch vor? Liegt ein Schulabschluss vor? Gab es Schulwechsel? Hat die bzw. der Lernende einen Migrationshintergrund und im Herkunftsland keine Schule besucht? (vgl. Schneider 2014: 19).

Nach der Beobachtung ist der nächste Schritt laut Schneider die Sichtung von Schriftproben als schriftliche Lernstandserhebung (vgl. 2014: 20 f.). Hierfür ist es wichtig, die Erhebung vorher anzukündigen und das Ziel und den Ablauf zu erläutern, um die Schülerschaft keinem unnötigen Stress auszusetzen (vgl. Schneider 2014: 21). Um es der Lehrkraft zu vereinfachen, gibt es im Internet diverse Kopiervorlagen, die ein erstes Erkennen von Schriftsprachdefiziten zeitsparend und praxistauglich ermöglichen, aber keine Förderdiagnostik ersetzen (vgl. Schneider 2014: 21). Als Alternative zu schriftlichen Tests stellt Schneider Pen-&Paper-Rollenspiele vor, die eine Mischung aus Brettspiel und Geschichtenerzählen darstellen (vgl. 2014: 22). Die Jugendlichen entwickeln gemeinsam eine Geschichte durch Erzählen eines Abenteurers in einer eigenen Spielwelt (vgl. Schneider 2014: 23). Die entstandenen Schriftproben und das Verhalten der einzelnen Lernenden können dann anschließend ausgewertet werden. Diese Methode ist jedoch eher für eine jüngere Zielgruppe geeignet, da sie einen geringen schulischen Charakter aufweist (vgl. Schneider 2014: 22) und die Gefahr besteht, dass sie von den Schülerinnen und Schülern der höheren Bildungsgänge nicht ernst genommen wird.

Haben Beobachtung und Sichtung erste Ergebnisse erbracht, sollte nach Schneider ein persönliches Beratungsgespräch mit den Betroffenen geführt werden (vgl. 2014: 24). Bei einem solchen Gespräch ist es wichtig, auch die Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu erfragen und einzubeziehen. Durch die gesammelten Erkenntnisse der Lehrkraft und die Erfahrungen der schwach literalisierten Lernenden kann dann eine fundierte Einschätzung der Schriftsprachkenntnisse und -defizite erfolgen. Diese bildet die Grundlage für eine individuelle Förderung (vgl. Schneider 2014: 25 f.).

Die genannten Diagnoseinstrumente müssen vom Lehrkörper selbst aktiv in den Unterricht integriert werden. Dazu ist eine Kenntnis in der Handhabung, Durchführung sowie Auswertung bei den Lehrpersonen erforderlich. Besonders die Beobachtung kann leicht in das alltägliche Unterrichtsgeschehen eingeflochten werden, sodass kein zu großer Mehraufwand entsteht. Auch ein Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern erscheint sinnvoll, denn oftmals schätzen sie ihre Schriftsprachkompetenzen falsch ein, da sie mit ihren etablierten Vermeidungsstrategien gut durch den Schulall-

tag kommen. Durch ein Gespräch findet eine Sensibilisierung bei den Betroffenen statt und ihnen kann die Förderung als Perspektive für ihre berufliche und gesellschaftliche Integration nahegebracht werden, um sie für ihren Lernerfolg zu motivieren.

### 3.3 Förderstrategien

Die genannte Diagnostik ist Ausgangspunkt, um eine individuelle Förderstrategie für die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Für eine effektive Förderung in der beruflichen Bildung hält Steuber fest:

Didaktische Programme der Berufsvorbereitung zielen auf Ausbildungsfähigkeit bzw. eine schulische Einmündung in eine reguläre Ausbildung. Die besondere Lernsituation im Übergang von der Schule in den Beruf erfordert eine relativ kurzfristige Sprachförderung, die sich eng an den Erfordernissen des jeweils zu erlernenden Berufsfeldes und an den individuellen Lernausgangslagen der Jugendlichen orientiert. (2012: 262)

Für eine solche Förderung setzt Schneider auf interne und externe Handlungsschritte. Zu den internen zählt sie den Einsatz von Arbeitsmaterialien zur Förderung von Literalität im Unterricht, die Ausweitung der Methodenvielfalt, um unterschiedliche Lerntypen und Sinne anzusprechen, und zusätzliche Unterstützung der Jugendlichen in der betrieblichen Praxis (vgl. Schneider 2014: 26). Die Vermittlung von Abendkursen der Alphabetisierung an Volkshochschulen, die Beratung des Alphatelefon und die Vermittlung ausbildungsbegleitender Hilfen gehören zu den externen Handlungsschritten (vgl. Schneider 2014: 26). Schneider stellt heraus, dass zunächst für jede Person ermittelt werden muss, auf welcher Entwicklungsstufe der Schriftsprache sie steht und welche Strategien sie bereits anwendet, um dann an der richtigen Stelle mit der Förderung zu beginnen (vgl. Schneider 2014: 27–29). Für die methodische und didaktische Annäherung beschreibt Schneider, dass die Motivation der Lernenden eine entscheidende Rolle spielt und „dass das Erlernen der Schriftsprache ein Schlüssel zu ihrer Unabhängigkeit und Selbstständigkeit ist und ihnen hilft, sich als Persönlichkeiten zu entwickeln“ (2014: 30). Die oft schulmüden und lernentwöhnten Jugendlichen können durch lebensnahe und interessante Themen in ihrer Motivation zum Lernen gefördert werden, so bieten sich Themen wie Musik, Internet, soziale Medien oder Sport besonders gut zur Schriftsprachförderung an (vgl. Schneider 2014: 30). Bei der Förderung ist es zudem wichtig, dass die funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten von den anderen in der Lerngruppe nicht ausgegrenzt werden, weil sie eine Sonderbehandlung erfahren (vgl. Schneider 2014: 30). So muss einerseits besonders auf die schwach literalisierten Schülerinnen und Schüler eingegangen werden und andererseits eine Integration in die Gesamtgruppe ermöglicht werden (vgl. Schneider 2014: 30 f.). Daher bieten sich vor allem integrative Fördermethoden im Unterricht an, die eine Binnendifferenzierung für heterogene Gruppen erlauben (vgl. Schneider 2014: 45). Zusammenfassend hält Schneider für die didaktischen Perspektiven einer effektiven Schriftsprachförderung fest, dass diese einen ermutigenden Umgang auf Augenhöhe, eine vertrauensvolle Lern-

atmosphäre, eine Aktivierung und einen Einbezug der Lernenden bei der Organisation und Gestaltung der Aktivitäten, ein Eingehen auf unterschiedliche Lerngegenstände, eine Binnendifferenzierung und ein sinnvolles Konfliktmanagement enthalten sollen (vgl. 2014: 31).

Schroeder setzt neben der klassischen Förderung von Schriftsprache durch Übungen im Unterricht auf eine schulische und postschulische Literalitätsförderung und -sicherung in der beruflichen Bildung (vgl. 2013: 47). Hierfür zielt er auf die Verknüpfung des Erwerbs von Schriftsprachkompetenzen mit den Anforderungen der Arbeitswelt. Er schließt in die Förderung daher auch das Training im Umgang mit Office-Programmen, das Lesen von Lohnabrechnungen und amtlichen Bescheinigungen, die Sicherung des Schriftsprachgebrauchs unter realen Arbeitsbedingungen (z. B. Stress und Zeitdruck) und die Einführung in arbeitsweltliche Bildsprache (z. B. Piktogramme) mit ein (vgl. Schroeder 2013: 47). Bei der Schriftsprachförderung sollen den Lernenden Informationen und Hilfsangebote nähergebracht werden, um die Sicherung der Schriftsprache nach Abschluss der Berufsbildung zu gewährleisten. Er zählt dazu: Informationen über lokale Angebote des Alphabetisierungssystems, das Sprechen über Vermeidungsstrategien, die Auseinandersetzung mit der Frage, ob sich Betroffene im Betrieb im Hinblick auf ihre Schriftsprachdefizite outen sollten, Tipps zum Fithalten in der Schriftsprache (z. B. Zeitung lesen) und Übungen zur Merkfähigkeit (vgl. Schroeder 2013: 48). Hiermit setzt er vor allem auf die langfristige Strategie der Sicherung der Literalität im Alltag und besonders im Berufsleben der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten. Er will den Jugendlichen nicht nur ermöglichen, ihre Schriftsprachkompetenzen durch Übungen zu verbessern, sondern möchte sie für das Thema sensibilisieren und motivieren, damit sie sich selbst über die Problematik des funktionalen Analphabetismus und dessen Folgen bewusst werden. Das Thema soll so enttabuisiert werden, damit die Betroffenen erkennen, dass es legitim ist, Hilfe anzunehmen.

### 3.4 Projekte

Aufgrund der eindeutigen und drastischen Ergebnisse aus der *leo-Level-One Studie* im Jahr 2010 wurde das Thema des funktionalen Analphabetismus für die Politik und das Bildungssystem zugänglich. Daraufhin wurden viele Projekte zur Alphabetisierung ins Leben gerufen. Von dieser Fülle an Projekten und Maßnahmen sollen im Folgenden zwei vorgestellt und auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse zu Analphabetismus und Alphabetisierung bewertet werden.

#### 3.4.1 AlphaDekade

Anlässlich der *leo-Level-One Studie* wurde 2011 die *Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland für 2012 bis 2016* ins Leben gerufen und im Jahr 2016 in die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026*

überführt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz 2016: 2). Ziel ist es, das Thema des funktionalen Analphabetismus in Deutschland in die Breite zu tragen, auf regionaler Ebene zu verankern und die mangelnde Literalität zu verringern, um das Grundbildungsniveau zu erhöhen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz 2016: 2). Zu den Zielsetzungen und Handlungsempfehlungen gehören zudem: nachhaltige Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen durch Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen, Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit, Ausbau der Forschung, Erweiterung der Lernangebote, Professionalisierung des Lehrpersonals, Aufbau, Entwicklung und Verbreitung von Strukturen sowie die Erfassung der Wirksamkeit der Maßnahmen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz 2016: 5–8).

Zunächst ist festzuhalten, dass die *AlphaDekade* einen wichtigen ersten Schritt auf dem Weg zur Verringerung des funktionalen Analphabetismus darstellt. Das zeigen auch die Ergebnisse der Studie *LEO2018*. Demnach gab es in den letzten 8 Jahren eine deutliche Verbesserung der Situation, die sich in der Abnahme der Zahl der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten von 1,3 Millionen zeigt. Auch für die Sensibilisierung der Thematik in der Bildungspolitik und Gesellschaft hat die Strategie wichtige Impulse gegeben. Die Breite der Handlungsempfehlungen zeigt, wie sehr die Politik mit Maßnahmen gegen die Problematik vorgehen möchte. Dabei ist die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals ein wichtiger Schritt, um die Effizienz von Weiterbildung und Förderung zu erhöhen. Die Empfehlungen und Zielsetzungen der *AlphaDekade* bleiben jedoch an einigen Stellen zu vage und unkonkret. Als Ziel für die Schriftsprachkompetenzen wird lediglich eine Verbesserung genannt, in welchem Umfang diese stattfinden soll, bleibt aber offen. Auch ist es in Zeiten von Migration und Flüchtlingsströmen wichtig, die Strategie nicht nur für DaM- und DaZ-Lernende, die schon lange in Deutschland leben, zu adressieren, sondern auch neu Geflüchtete als Schriftsprachlernende mit einzubeziehen. Dieser Aspekt soll allerdings im Laufe der Jahre weiter ausgebaut werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz 2016: 5).

Zusammenfassend ist mit der *AlphaDekade* ein solides Fundament gebaut, um der Verbreitung des funktionalen Analphabetismus entgegenzuwirken. Für die Umsetzung in der beruflichen Bildung fehlen jedoch konkrete Zielsetzungen und Handlungsempfehlungen. So wird erst die Zeit zeigen, in welchem Umfang Maßnahmen und Projekte der *AlphaDekade* zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus beitragen und welche konkreten Empfehlungen für Unterricht und Weiterbildung aus der Forschung abgeleitet werden können.

### 3.4.2 Alpha-Quali Projekt

Das Projekt *Alpha-Quali* ist ein Verbundprojekt verschiedener Organisationen aus Thüringen, wie bspw. der Universität Erfurt, und startet im September 2012 (vgl. Hanisch 2014: 65). Es hat drei zentrale Ziele: die Sensibilisierung von Pädagoginnen und Pädagogen

gogen für Ursachen, Formen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus, die Professionalisierung des pädagogischen Personals des Berufsbildungssystems und der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung junger Erwachsener (vgl. Eckardt-Hinz et al. 2014: 97). Für die Professionalisierung des Ausbildungspersonals werden drei Projektphasen geplant. In der ersten Phase werden zehn Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch die Universität Erfurt ausgebildet und qualifiziert, diese zehn Personen geben dann in der zweiten Phase ausgewählten Schlüsselpersonen (Ausbilderinnen und Ausbilder, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrern) Workshops zum Thema Alphabetisierung und die gewonnenen Projektergebnisse und Arbeitsmaterialien werden anschließend in einer dritten Phase als Handbuch veröffentlicht (vgl. Hanisch 2014: 66). Eckardt-Hinz et al. formulieren zum Projekt:

Die Teilnehmer/-innen sollen befähigt werden, beruflich fachliche, arbeitsplatz-bezogene Lernsituationen für Alphabetisierungs- und Grundbildungsprozesse von Jugendlichen und Erwachsenen zu gestalten. Sie sollen insbesondere in der Lage sein, zu erkennen, mit welcher Gruppe von Analphabet/-innen sie konfrontiert sind und was deren konkreten Probleme sind. Dafür werden ihnen spezifische diagnostische Verfahren und Methoden vermittelt, daran angepasste Arbeitsmaterialien, Arbeitsaufträge, Projektaufgaben usw. zu entwickeln und Lernsituationen, in denen Alphabetisierung und Grundbildung gefördert wird, zu gestalten. (2014: 99)

Das *Alpha-Quali Projekt* setzt an einer entscheidenden Stelle bei der Alphabetisierungsförderung an, nämlich bei den Lehrpersonen. Diese wissen oft nicht, wie sie eine entsprechende Förderung bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten umsetzen sollen, da sie besonders in der beruflichen Bildung nicht dafür ausgebildet sind. Durch die Workshops bekommen sie vertiefte Einblicke in die Thematik, können ihre Erfahrungen mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern austauschen, sich für konkrete Fälle Rat holen und Förderungsstrategien für ihren eigenen Unterricht kennenlernen. Das Projekt spielt damit eine wichtige Rolle bei der Professionalisierung und Qualifizierung der Lehrpersonen und der Etablierung der Thematik in der Öffentlichkeit. Auch die dritte Phase des Handbuchs, in dem die Erkenntnisse, Ergebnisse und Arbeitsmaterialien veröffentlicht werden sollen, bietet eine gute Grundlage für weitere Interessierte, die sich im Hinblick auf die Schriftsprachförderung weiterbilden wollen. So erfahren Lehrende eine Unterstützung bei der Gestaltung individueller Lehrmaterialien für ihre eigenen Zwecke im Unterricht.

### 3.5 Didaktische Methoden

Im Folgenden sollen nun zwei ausgewählte Lernmethoden für die schulische Förderung bei Schriftsprachdefiziten in der beruflichen Bildung erläutert werden.



### 3.5.1 Freies Schreiben

Das freie Schreiben findet in einem interaktiven und kooperativen Miteinander als Schreibgemeinschaft statt (vgl. Schneider 2014: 31). Die Lernenden sollen hierbei in Gruppen- oder Einzelarbeit Texte schreiben, die sie aus eigener Motivation heraus erstellen dürfen. In ihrer Textgestaltung sind sie dabei frei und haben Raum für individuellen Ausdruck, so können Schreibhemmnisse langsam abgebaut werden (vgl. Schneider 2014: 31). Vorgaben und Anstöße zu einzelnen Arbeitsschritten können dabei als Hilfestellung für schwach literalisierte Schülerinnen und Schüler dienen (vgl. Schneider 2014: 31).

Diese Methode bietet laut Schneider einige Vorteile, denn die Lernenden können individuell arbeiten, ihre Schreibangst überwinden, ihre Einstellung zur Schriftsprache verändern und neben den Schriftsprachkompetenzen auch ihre sozialen Kompetenzen in der Gruppe verbessern (vgl. 2014: 31). Ergänzend hierzu kann sich die intrinsische Motivation für den Schreibprozess stärken, wenn das freie Schreiben in einem ungezwungenen Rahmen stattfindet und die Jugendlichen ermutigt werden, eigene Ideen zu notieren. Diese Methode ist außerdem für alle Bildungsgänge des Berufsbildungssystems anwendbar, da sie alle Themen, die für die Schülerinnen und Schüler in ihrem lebensweltlichen oder beruflichen Alltag relevant sind, umfassen kann. Auch lässt sich das freie Schreiben durch Impulse soweit begrenzen, dass aktiv berufsbezogene Inhalte einfließen können. Jedoch bringt diese Methode auch Nachteile mit sich. So hält Schneider fest, dass ein großer Zeit- und Begleitaufwand erforderlich ist, dass sich schwächere Schreiberinnen und Schreiber hinter den stärkeren verstecken können und dass die Teilnahme aller Lernenden gefordert, beachtet und wertgeschätzt werden muss (vgl. 2014: 31). Die Komplexität der Durchführung und der Nachbereitung ist für die Lehrperson demnach sehr hoch. Zusätzlich ist diese Methode nicht immer in die vorgegebenen Lehrpläne oder Lernfelder integrierbar, sodass zusätzlich Zeit geschaffen werden müsste, um den relevanten Schulstoff dennoch zu schaffen. Zusammenfassend ist das freie Schreiben eine gute Möglichkeit, um die Lernenden für den Schreibprozess zu motivieren und zu sensibilisieren. Für eine intensive individuelle Förderung eignet sich diese Methode bei einer größeren Lerngruppe allerdings wenig.

### 3.5.2 Lerntandems

Die Arbeit in Lerntandems umfasst, dass zwei Lernende gemeinsam die Lösung für eine Aufgabe erarbeiten (vgl. Schneider 2014: 33). Alle Lernenden sind dabei aktiviert und maßgeblich am Erfolg ihrer Arbeit beteiligt. Für die Partnerbildung bieten sich besonders heterogene Zusammensetzungen der Lernenden an, z. B. nach Geschlecht, Leistung oder Vorwissen (vgl. Schneider 2014: 33). Vorteilhaft an der Arbeit mit Lerntandems sind die positiven Lernentwicklungen, der Austausch von fachlichem Wissen, die Stärkung sozialer Kompetenzen und die Verbesserung der Motivation und Leistung sowie Akzeptanz von Andersartigkeit durch das gegenseitige Helfen (vgl. Schneider

2014: 33). Darüber hinaus lassen sich durch die Zusammensetzung von erfahrenen und unerfahrenen Schreiberinnen und Schreibern positive Lerneffekte erzielen. So können die Stärkeren ihre Erfahrungen und Tipps an die Schwächeren weitergeben. Keiner von beiden ist in dieser Situation dann über- oder unterfordert, sondern sie profitieren voneinander. Lerntandems sind außerdem für alle Lerngruppen der beruflichen Bildung geeignet, denn Heterogenität steht dort an der Tagesordnung. Selbst wenn die Verteilung von starken und schwachen Schülerinnen und Schülern nicht aufgeht, können sich auch die schwächeren Jugendlichen beim Schreiben gegenseitig unterstützen. Für die Lehrperson bildet diese Methode keinen zusätzlichen Zeitaufwand, da die Aufgaben, die im Unterricht sowieso gestellt werden, dann in Partner- statt in Einzelarbeit bearbeitet werden können.

Doch auch die Arbeit mit Lerntandems birgt Nachteile, da schwächere Partnerinnen und Partner manchmal nicht mit den Stärkeren mitkommen und individuelle soziale Vorlieben oder Abneigungen zu Konflikten führen können (vgl. Schneider 2014: 33). Des Weiteren kann in größeren Gruppen das Monitoring der Lehrkraft zu stark gefordert sein, da viele kleine Partnergruppen gleichzeitig die Aufgaben bearbeiten. Auch das Einteilen in Zweiertteams ohne Vorbereitungen kann zu Durcheinander, zu Diskussionen und zu unnötigem Zeitverlust führen. Daher sollte auch diese Methode trotz der Möglichkeit eines spontanen Einsatzes für die Bearbeitung schriftlicher Aufgaben gut vorbereitet sein.

#### 4. Fazit und Ausblick

Der Weg gegen den funktionalen Analphabetismus ist noch weit und hat sich durch die Flüchtlingssituation weiter ausgebreitet. Allerdings zeigt die Studie *LEO2018* bereits eine positive Entwicklung und einen Rückgang der Anzahl schwach literalisierter Personen an. Dies ist durch verschiedene Projekte und Fördermaßnahmen im Sinne der Alphabetisierung bereits erreicht worden. Besonders die berufliche Bildung ist nun stärker denn je gefragt, um den Übergang von Schule zum Beruf für die Betroffenen zu erleichtern und präventive Schriftspracharbeit zu leisten. Dabei ist es erschwerend, dass die Anforderungen der Berufswelt an die Fähigkeiten der Jugendlichen immer mehr wachsen.

Für die Kompetenzvermittlung sind vor allem die Lehrkräfte angehalten, sich zu professionalisieren und für das Problem der mangelnden Schriftsprachkompetenz ihrer Schülerschaft zu sensibilisieren. Es kann nicht mehr angenommen werden, dass die Kinder bei Eintritt in die weiterführenden Schulen vollständig alphabetisiert sind. Für eine geeignete Förderung müssen die Lehrerinnen und Lehrer Diagnosekompetenzen erwerben, um den Sprachstand ihrer Schülerschaft zu ermitteln und schließlich fördern zu können. Dafür benötigen sie konkrete Handlungsanweisungen und zeitsparende sowie praktische Unterrichts- und Fördermaterialien. Ein wichtiger erster Schritt bilden hierbei Projekte wie das *Alpha-Quali* Projekt, das sich für eine Qualifizierung und Information von Schlüsselpersonen der Berufsbildung einsetzt.

Nur die Zukunft kann zeigen, wie effektiv die *AlphaDekade* und weitere Projekte bei der Bekämpfung von funktionalem Analphabetismus sein werden. Auch die Breite an Fördermaßnahmen und Unterrichtsmethoden für einen erfolgreichen Ausbau der Schriftsprachkompetenzen wird vermutlich weiter zunehmen und immer mehr im regulären Deutschunterricht der beruflichen Schulen Einzug finden.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (27.03.2020).
- Buddeberg, Klaus / Riekmann, Wiebke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Grotlüschen, Anke / Riekmann, Wiebke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster, 210–226.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung / Kultusministerkonferenz (2016): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online verfügbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3\\_alphadekade\\_Grundsatzpapier\\_zur\\_Nationalen\\_Dekade\\_Alphabetisierung\\_und\\_Grundbildung\\_final.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alphadekade_Grundsatzpapier_zur_Nationalen_Dekade_Alphabetisierung_und_Grundbildung_final.pdf) (26.03.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Demografie von Asylsuchenden in Deutschland. Infografiken zu Alter, Geschlecht und Herkunft von Asylsuchenden. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/zahlen-zu-asyl/265710/demografie> (26.03.2020).
- Döbert, Marion (2011): Alphabetisierung in Deutschland: Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 139, 7–31.
- Eckardt-Hinz, Birgit et al. (2013): Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachbüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 24. Online verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz\\_et\\_al\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz_et_al_bwpat24.pdf) (26.03.2020).
- Eckardt-Hinz, Birgit et al. (2014): „Alpha-Quali“: Qualifizierung berufspädagogischen Personals zur lebenslagenorientierten, inklusiven Alphabetisierung junger Erwachsener. In: Heisler, Dietmar / Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen. Frankfurt am Main, 95–100.
- Egloff, Birte et al. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, 11–31.
- Grotlüschen, Anke / Riekmann, Wiebke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg. Online verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/zpi/download/habil/leo\\_presseheft\\_web.pdf/](https://www.uni-bielefeld.de/zpi/download/habil/leo_presseheft_web.pdf/) (23.03.2020).
- Grotlüschen, Anke / Riekmann, Wiebke / Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke / Riekmann, Wiebke (Hrsg.). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster 13–53.
- Grotlüschen, Anke et al. (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Hamburg. Online verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft\\_2019-Vers10.pdf](https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft_2019-Vers10.pdf) (20.03.2020).

- Hanisch, Henriette (2014): „Alpha-Quali“. Qualifizierung berufspädagogischen Personals zur lebenslagenorientierten, inklusiven Alphabetisierung junger Erwachsener. Erste Ergebnisse der Teilnehmerbefragung. In: Heisler, Dietmar / Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Frankfurt am Main, 65–72.
- Heisler, Dietmar (2014): Warum kommen (so) wenige Menschen in Alphabetisierungskurse? Erklärungsansätze und Forschungsdesiderata. In: Heisler, Dietmar / Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Frankfurt am Main, 41–64.
- Linde, Andrea (2002): *Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung*. In: Tröster, Monika (Hrsg.): *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen*. Bielefeld, 17–31.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006): *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Online verfügbar unter: [https://vibinet.de/images/Kriterienkatalog\\_zur\\_Ausbildungsreife.pdf](https://vibinet.de/images/Kriterienkatalog_zur_Ausbildungsreife.pdf) (27.03.2020).
- Roche, Jörg (2016): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen.
- Schneider, Manuela (2014): *Ausbildungsorientierte Alphabetisierung. Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern*. Bielefeld.
- Schroeder, Joachim (2013): Postschulischer Analphabetismus – Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs. In: *DDS – Die Deutsch Schule* 105 (1), 40–51.
- Steuber, Ariana (2012): Sprachförderung für Jugendliche in der Berufsvorbereitung. Zielgruppen, Fachstrukturen und Gestaltungsansätze. In: Bojanowski, Arnulf / Eckert, Manfred (Hrsg.). *Blackbox Übergangssystem*. Münster, 253–266.

CARINA HÖRNSCHEMEYER

Kaufmännische Schulen Tecklenburger Land des Kreises Steinfurt, Wilhelmstr. 4–6,  
49477 Ibbenbüren, hoe@kstl.de

