

Ursula Männle/Ludwig Spaenle (Hrsg.)

ALPHABETISIERUNG – EINE GESAMTGESELLSCHAFTLICHE AUFGABE

AMZ

94

Argumente und Materialien
zum Zeitgeschehen

Ursula Männle / Ludwig Spaenle (Hrsg.)

ALPHABETISIERUNG – EINE GESAMTGESELLSCHAFTLICHE AUFGABE

Impressum

ISBN	978-3-88795-449-9
Herausgeber	Copyright 2014, Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München Lazarettstraße 33, 80636 München, Tel. 089/1258-0 E-Mail: info@hss.de , Online: www.hss.de
Vorsitzende	Prof. Ursula Männle, Staatsministerin a.D.
Hauptgeschäftsführer	Dr. Peter Witterauf
Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser
Leiter PRÖ / Publikationen	Hubertus Klingsbögl
Redaktion	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser (Chefredakteur, V.i.S.d.P.) Barbara Fürbeth M.A. (Redaktionsleiterin) Susanne Berke, Dipl. Bibl. (Redakteurin) Claudia Magg-Frank, Dipl. sc. pol. (Redakteurin) Marion Steib (Redaktionsassistentin)
Druck	Hanns-Seidel-Stiftung e.V., Hausdruckerei, München
Männliche / weibliche Form	Die in der vorliegenden Publikation verwendete männliche Form impliziert selbstverständlich auch die weibliche Form. Auf die Verwendung beider Geschlechtsformen wird lediglich mit Blick auf die bessere Lesbarkeit des Textes verzichtet.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung, Verbreitung sowie Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Das Copyright für diese Publikation liegt bei der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Namentlich gekennzeichnete redaktionelle Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

INHALT

- 05 GRÜßWORT**
Ludwig Spaenle
- 07 EINFÜHRUNG**
Ursula Männle
- 09 PÄDAGOGISCHE ONLINE-DIAGNOSTIK FÜR FUNKTIONALE ANALPHABETEN**
Zugänge öffnen und individualisiert fördern
Karsten D. Wolf / Ilka Koppel
- 21 ALPHA REGIONAL**
Alphabetisierung Erwachsener in Bayern
Renate Schiefer
- 29 FÖRDERUNG VON JUGENDLICHEN MIT SCHRIFTSPRACHDEFIZITEN**
Konzepte und Instrumente für die Ausbildungsorientierte Alphabetisierung
Ursula Krings
- 37 ARBEITSMARKTCHANCEN ARBEITSLOSER FUNKTIONALER ANALPHABETEN VERBESSERN**
Dominique Dauser
- 45 WAS HEIßT SCHON ALPHABETISIERT?**
Ein Erfahrungsbericht aus der Unterrichtspraxis mit jungen Flüchtlingen
Eva Gahl

GRÜßWORT

Nicht auf dem Niveau lesen und schreiben zu können, wie es die heutige Gesellschaft voraussetzt – das ist der Kern von funktionalem Analphabetismus. Im Lesen und Schreiben nicht den Anforderungen zu entsprechen, kann für den einzelnen Betroffenen bei der Bewältigung seines Alltags große Hindernisse darstellen. Da dieses Phänomen nicht singulär ist, sondern viele Menschen daran hindert, ihr Potenzial weiter zu entfalten, stellt funktionaler Analphabetismus auch eine Herausforderung und Aufgabe für unsere westlichen Bildungssysteme dar.

Denn wir wissen seit der PIAAC-Studie der OECD, dem sogenannten „Erwachsenen-PISA“, dass Deutschland sich bei den Lese- und Schreibkompetenzen der Erwachsenen im Mittelfeld des OECD-Durchschnitts bewegt. Schlechte Schriftsprachkompetenzen sind ein Problem in vielen Industriestaaten, und offensichtlich genügen die bisherigen Ansätze und Überlegungen in unseren westlichen hochentwickelten Gesellschaften nicht, um allen Menschen ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen für ihr ganzes Leben mit auf den Weg zu geben und diese auch über die Lebensspanne hinweg zu erhalten.

Wie kommt es zu den erschreckend hohen Zahlen an funktionalen Analphabeten bei uns und in anderen westlichen Ländern? Das ist die erste Frage, die man sich stellt, wenn man mit den Ergebnissen der PIAAC-Studie oder auch der leo.Level-One-Studie konfrontiert ist. Die Antwort ist nicht leicht, da es keine monokausalen Erklärungen gibt, denn jeder Betroffene hat seine eigene Lebensgeschichte. Deshalb müssen wir an vielen Stellen ansetzen, um möglichst vielen der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland Wege zu besseren Lese- und Schreibkompetenzen zu verschaffen.

Wir müssen uns bemühen, das Tabu zu brechen, das immer noch auf dem Thema liegt. Unverzichtbar dafür sind Maßnahmen wie die Öffentlichkeitskampagne des Bundes „Mein Schlüssel zur Welt“ mit ihren Plakaten und der Kinowerbung, mit den TV- und Radiospots und der Wanderausstellung, die auch durch ganz Bayern tourt. Deshalb brauchen wir die Aktionstage, die in Bayern im Rahmen der Kampagne unter Mitwirkung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst durchgeführt werden, sowie Kongresse wie z. B. die Bayerischen Alphabetisierungstagen der Hanns-Seidel-Stiftung und des Staatsministeriums.

Wir brauchen ein flächendeckendes Kursangebot in Bayern. Deshalb fördert der Freistaat Bayern aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Landesmitteln Kurse im Rahmen des Projekts „Alpha+ besser lesen und schreiben“ zu 70 %. Das Förderverfahren ist pauschaliert und so einfach wie möglich gestaltet, um unnötige bürokratische Hürden zu vermeiden. Insbesondere dem Bayerischen Volkshochschulverband darf ich an dieser Stelle danken, denn er hat beim Aufbau des Kursangebotes in Bayern und bei der Dozentenqualifikation – trägerübergreifend – eine Energie entwickelt, ohne die wir niemals den jetzigen Stand

erreicht hätten. Neben diesen Kursen benötigen wir Brückenangebote, offene Lernwerkstätten und andere offene Angebote, um Menschen zu erreichen, die ein festes Kursangebot nicht oder noch nicht wahrnehmen können oder wollen. Den Trägern der Erwachsenenbildung in Bayern, die hier hervorragende und innovative Arbeit leisten, gebührt mein ausdrücklicher Dank.

Funktionaler Analphabetismus ist unter älteren Menschen weiter verbreitet als unter jüngeren, weil Lese- und Schreibkompetenzen schnell verlernt werden, wenn sie nicht trainiert werden. Aber funktionaler Analphabetismus trifft auch Jüngere. Die Angebote von „Alpha+ besser lesen und schreiben“ stehen deshalb allen Menschen ab 15 Jahren offen. In unseren Schulen hat Lese- und Schreibkompetenz einen hohen Stellenwert. Wir dürfen uns aber nicht auf dem Status quo ausruhen. Gerade erst haben wir die Bekanntmachung des Staatsministeriums „Sprachliche Bildung: Pflege und Erhalt der deutschen Sprache als Aufgabe aller Schularten und Fächer“ überarbeitet – funktionaler Analphabetismus ist hier ausdrücklich aufgenommen.

Zur weiteren Sensibilisierung der Schulen hat sich auch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung des Themas „Funktionaler Analphabetismus“ angenommen. Den bayerischen Bildungsregionen wurde die Thematik als mögliches Arbeitsfeld vorgestellt. Kurzvorträge und Diskussionen in den Konferenzen der Schulaufsicht werden derzeit bayernweit durchgeführt. Und wir unterstützen Lehrkräfte dabei, sich mit funktionalem Analphabetismus auseinanderzusetzen. Daher konnte die Teilnahme an der 2. Bayerischen Alphabetisierungstagung als Lehrerfortbildung anerkannt werden.

Um bei diesem gesellschaftlich relevanten Thema dauerhafte Erfolge erzielen zu können, ist es erforderlich, dass sich eine Vielzahl von Akteuren auf längere Sicht im Kampf gegen den funktionalen Analphabetismus engagiert. Deshalb stehen wir in Gesprächen mit Arbeitgeberverbänden und Arbeitsverwaltung und nutzen Gremien wie den Landesbeirat für Erwachsenenbildung oder den Landesausschuss für Berufsbildung, um immer wieder neue gesellschaftliche Gruppen zu gewinnen, die an der Sensibilisierung für das Thema mitwirken.

Mein ausdrücklicher Dank gilt hier auch der Hanns-Seidel-Stiftung, die nun bereits zum zweiten Mal mit dem Bildungsministerium eine Fachtagung zur Alphabetisierung durchgeführt und dazu beigetragen hat, dass wir bei der Bewältigung dieser gesellschaftlichen Herausforderung vorankommen. Bisher erzielte Fortschritte dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass wir angesichts der Vielschichtigkeit des Problems keine schnellen, einfachen Lösungen bieten können. Zwar wird es sich nicht vollständig verhindern lassen, dass manche Menschen nicht so gut lesen und schreiben können, wie es unsere Gesellschaft heute erwartet. Aber wir können gemeinsam mit Partnern aus Arbeitsleben und Gesellschaft, aus Erwachsenenbildung und Wissenschaft möglichst vielen Menschen jeden Alters einen Weg eröffnen, um möglichst gut zu lesen und zu schreiben. Jeder einzelne, den wir erreichen, ist es wert.

DR. LUDWIG SPAENLE, MDL
Bayerischer Staatsminister für Bildung und Kultur,
Wissenschaft und Kunst, München

EINFÜHRUNG

URSULA MÄNNLE || Lesen und Schreiben ist der Schlüssel zu unserer heutigen Welt. Ein Bank-Konto eröffnen, einen Wahlzettel verstehen, einen Bericht über die eigene Arbeit verfassen, eine Zeitung lesen, auf das Internet zugreifen, Behördenformulare ausfüllen, öffentliche Leistungen beantragen, eine Steuererklärung erstellen, den richtigen U-Bahn-Ausgang finden, einen Stadtplan verstehen, Ortsschilder und Wegweiser beim Autofahren richtig interpretieren – in hunderten von Situationen, die unser Leben im Großen wie im Kleinen bestimmen, gehen die meisten von uns Tag für Tag selbstverständlich mit der Schrift um.

Aber eben nur die meisten von uns. Seit der leo.-Level-One-Studie der Universität Hamburg, deren erste Ergebnisse im Frühjahr 2011 unter Leitung von Prof. Dr. Anke Grotluschen veröffentlicht wurden, wissen wir, dass ca. 7,5 Millionen erwachsene Menschen in Deutschland zu den sogenannten funktionalen Analphabeten zählen. Jeder siebte Erwerbsfähige in Deutschland zwischen 18 und 64 Jahren kann auch kurze Texte nicht sinnerfassend lesen oder verfassen. Die sinntragende und sinnübermittelnde Funktion von Schriftsprache, die die meisten von uns in unserer heutigen Gesellschaft so selbstverständlich tagtäglich nutzen, bleibt über 14 % der erwerbsfähigen Bevölkerung damit verschlossen.

Betroffen sind keinesfalls nur sogenannte „Randgruppen“. Ca. 60 % der funktionalen Analphabeten arbeiten, ca. 60 % haben Deutsch als Erstsprache erlernt und ca. 60 % der funktionalen Analphabeten haben einen Schulabschluss. Verlernmuster bei seltenem Schriftsprachgebrauch mögen vor allem die letzte Zahl plausibel machen – fest steht jedenfalls: Funktionaler Analphabetismus ist ein Phänomen in der Mitte der Gesellschaft.

Bund und Länder, Gewerkschaften und Kirchen, Vertreter der Erwachsenenbildung und der Kommunen, die Bundesagentur für Arbeit, der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung und die Stiftung Lesen haben sich daher für eine Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung zusammen-

geschlossen; weitere Akteure sind eingeladen, sich zu beteiligen.

Gerne hat die Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung im März 2014 in Kooperation mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst schon zum zweiten Mal zur „Bayerischen Alphabetisierungstagung“ ins Bildungszentrum nach Wildbad Kreuth eingeladen. Hier sind Akteure aus Wissenschaft, Bildungspraxis und Bildungsverwaltung, Betroffene, Lehrkräfte und Dozenten aus Erwachsenenbildung und Schule zusammengekommen und konnten sich über Ursachen und Diagnose, über Lehrmethoden und Ansätze austauschen, über Finanzierungsmöglichkeiten diskutieren sowie versuchen, das immer noch bestehende Tabu zu brechen. Des Weiteren waren Raum und Zeit gegeben, eigene Projekte und Ideen zu entwickeln, um die präventive wie die aktive Arbeit in der Alphabetisierung – auch im schulischen Kontext – voranzubringen. „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ – so heißt die derzeitige Öffentlichkeitskampagne des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Wir hoffen, dass wir mit der Tagung und mit diesem Band dazu beitragen, dass noch mehr Menschen diesen Schlüssel nutzen können.

|| **PROF. URSULA MÄNNLE**

Staatsministerin a.D.;
Vorsitzende der Hanns-Seidel-Stiftung, München



Die Organisatoren der 2. Bayerischen Alphabetisierungstagung:
Paula Bodensteiner, Nina Pes und German Denneborg (v.l.n.r.)

PÄDAGOGISCHE ONLINE-DIAGNOSTIK FÜR FUNKTIONALE ANALPHABETEN

Zugänge öffnen und individualisiert fördern

KARSTEN D. WOLF / ILKA KOPPEL || Das leo.-Projekt der Universität Hamburg und die PIAAC-Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) dienen zur Erfassung der Analphabeten für die deutsch sprechende Bevölkerung und den internationalen Raum. Die Alphabetisierung in Deutschland soll durch die Förderung innovativer Projekte vorangetrieben werden. Eines davon ist das Forschungsprojekt lea. der Universitäten Bremen und Hamburg, die mit der Online-Testumgebung otu.lea für funktionale Analphabeten eine niedrigschwellige Möglichkeit zur Selbstdiagnose und zur Individualisierung von Alphabetisierungskursen geschaffen haben.

EINLEITUNG

Laut dem leo.-Projekt sind 14,5 % (ca. 7,5 Mio.) der Deutschen im Alter von 18-64 Jahren funktionale Analphabeten.¹ Als funktionale Analphabeten werden Personen verstanden, die aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen, Schreiben) und Rechenfähigkeiten nicht in angemessener Form am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Konkret bedeutet dies, dass sie zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben können, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte.² Um Stigmatisierung zu vermeiden, schlagen Rosenblatt und Lehmann³ alternativ die Bezeichnung „Personen mit Schriftschwäche“ vor. Auch die PIAAC-Studie kommt für die 16- bis 65-Jährigen zu ähnlichen Ergebnissen: 17,5 % der deutschen Bevölkerung befinden sich demnach unter bzw. auf der niedrigsten Kompetenzstufe I,⁴ im Bereich der alltagsmathematischen Kompetenz 18,4 % unter bzw. auf Stufe I.⁵ Deutschland bewegt sich dabei im OECD-Durchschnitt.

Im Bereich der Alphabetisierung besteht somit ein enormer Literalisierungsbedarf, der zum Beispiel in der Weltalphabetisierungsdekade der UNESCO 2003-2012 aufgegriffen wurde. Vom Bundesministerium für Bildung und For-

schung wurden zwei Förderlinien („Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung 2007-2012“ sowie „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener 2012-2015“) umgesetzt. Ergebnisse eines der geförderten Projekte sollen hier vorgestellt werden.

PROJEKTKONTEXT LEA. – LITERALITÄTS- ENTWICKLUNG VON ARBEITSKRÄFTEN

Um dem enormen Alphabetisierungsbedarf zu begegnen, wurden in dem Projekt lea. (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften) fünf Teilschritte realisiert:

- (a) Entwicklung von vier Kompetenzmodellen für Lesen,⁶ Schreiben,⁷ Sprachempfinden⁸ und mathematisches Grundwissen;⁹
- (b) Entwicklung eines Diagnoseinstruments;¹⁰
- (c) Entwicklung von Fördermaterialien;¹¹
- (d) Entwicklung eines E-Assessment-Systems für Funktionale Analphabeten;¹²
- (e) Erstellung eines Storyboards.¹³

(a) Zum Diagnostizieren wurden vier **Kompetenzmodelle** für die Bereiche Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und mathematisches Grundwissen erstellt. Hierfür wurden sogenannte Alpha-Levels entwickelt, die eine schwierigkeits-

bezogene Einordnung der Aufgaben ermöglichen. Die Alpha-Levels der Dimension Schreiben wurden empirisch und kompetenztheoretisch auf Basis der probabilistischen Testtheorie¹⁴ validiert, so dass erstmals im Rahmen der Alphabetisierung ein empirisch überprüftes Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben existiert.¹⁵ Als theoretischer Bezugsrahmen für die Entwicklung der Kompetenzmodelle dienten etablierte Literalitätsmodelle der Grundschulpädagogik,¹⁶ internationale Vergleichsstudien (International Adult Literacy Survey IALS), nationale und ausländische Bildungsstandards (Qualifications and National Curriculum Authority), für den Fremdspracherwerb konzipierte Referenzrahmen (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen) sowie Bezugsrahmen aus der Alphabetisierungspraxis (Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung).

Die Alpha-Levels orientieren sich an den PISA- und IALS-Level, indem das lea.-Kompetenzmodell das unterste Level ausdifferenziert. Momentan wird eine Verlinkungsstudie durchgeführt, welche die Alpha-Levels der leo.-Items, die auf der Grundlage der lea.-Items entwickelt wurden, mit den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vergleichbar und europaweit verständlich macht.¹⁷

(b) Für die vier Dimensionen wurde ein **Diagnoseinstrument** für funktionale Analphabeten entwickelt. Zur Operationalisierung und für die Praxistauglichkeit des lea.-Kompetenzmodells wurden sogenannte Kann-Beschreibungen entwickelt. Die Kann-Beschreibungen liefern eine detaillierte Definition der Kompetenzen für die einzelnen Dimensionen und Niveaus. Beispielsweise lautet eine Kann-Beschreibung für den Bereich Schreiben „Kann Konkreta groß schreiben“. Jegliche Diagnose- und Lernaufgaben sind mit solchen Kann-Beschreibungen hinterlegt, so dass die Auswahl der passenden Diagnose- und Lernmaterialien individuell gestaltet werden kann.

(c) Für die Dimensionen Lesen und Schreiben wurden **Fördermaterialien** entwickelt. Die Materialien ermöglichen die dimensionsübergreifende individuelle Förderung in Anlehnung an die Alpha-Levels. Auch hier wird der Lebens- und Arbeitsweltbezug hergestellt.¹⁸

(d) Die Diagnosematerialien wurden technisch als **Online-Testumgebung** (otu.lea) umgesetzt. Dieses System wird im weiteren Verlauf dieses Artikels näher erläutert.

(e) 56,9 % der funktionalen Analphabeten in Deutschland sind beruflich tätig,¹⁹ insbesondere in niedrigrschwelligeren Beschäftigungsfeldern. Um den Lernenden eine Identifikation mit dem Diagnose- und Arbeitsmaterial zu erleichtern, wurde mit dem sogenannten lea.-Universum ein **Arbeits- und Lebensweltbezug** hergestellt. Dabei handelt es sich um ein Storyboard mit verschiedenen Charakteren und Handlungssträngen, die dem Alltag von Personen mit niedrigen Lese- und Schreibfähigkeiten nachempfunden sind. Die Altersspanne reicht zwischen 17 und 56 Jahren und es werden Arbeitswelten repräsentiert, in denen sich funktionale Analphabeten überproportional wiederfinden: Gebäudereinigung, Küche, Supermarkt, Fabrik, Altenpflege, Malereibetriebe, Lager, LKW-Fahrer, Kfz-Werkstatt, Bau. Der Frauen- und Männeranteil ist gleich hoch, Frauen arbeiten in männertypischen Berufen und umgekehrt. Der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund beträgt 43 % und der Anteil an Personen mit Behinderungen 6 %.²⁰ So gibt es z. B. Helga Bauer, eine 36-jährige Lagerarbeiterin, Leon Schmitt, einen 32-jährigen Fensterputzer, und Josy Patel, eine 43-jährige Inderin, die in einer Wäscherei arbeitet.

Die papierbasierten Lehr- und Lernmaterialien sind mittlerweile erfolgreich in der Praxisarbeit verankert,²¹ erfordern jedoch bisher eine Betreuung durch Alphabetisierungsfachkräfte und werden somit meist in Alphabetisierungskursen eingesetzt.

HERAUSFORDERUNGEN IN DER ALPHABETISIERUNG

Trotz 7,5 Millionen funktionaler Analphabeten besuchen insgesamt nur ca. 30.000 Personen pro Jahr Alphabetisierungskurse.²² Jährlich werden ca. 10.500 Personen an Volkshochschulen in Alphabetisierungskursen unterrichtet.²³ Vergegenwärtigt man sich jedoch die PISA-Zahlen, so kann man davon ausgehen, dass trotz einer Verbesserung der Lesekompetenz seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 jährlich immer noch ca. 14 % eines Altersjahrganges, also un-

gefähr 120.000 Personen, mit Lese-, Schreib- und Rechenschwächen hinzukommen.

Warum nehmen so wenige Menschen an Alphabetisierungskursen teil? Auf der **Nachfrage-seite** existieren vielfältige Hemmnisse, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen.²⁴

- Es fehlt insbesondere außerhalb städtischer Ballungszentren an ausreichenden Angeboten vor Ort (so bietet nur ca. jede dritte Volkshochschule Alphabetisierungskurse an);²⁵
- Alphabetisierungskurse haben einen geringen Bekanntheitsgrad;
- Betroffene meiden eine Offenlegung („coming out“) empfundener und / oder tatsächlicher Schwächen (z. B. aufgrund von Schamgefühlen);
- der Besuch von Alphabetisierungsanbietern wie z. B. die VHS wird als ähnlich unangenehm wie von Behörden (oder Schulen) empfunden;
- Betroffene empfinden subjektiv keinen Bedarf an Alphabetisierung.

Haben Lernende den Weg in einen Alphabetisierungskurs gefunden, existieren jedoch weitere Herausforderungen auf der **Anbieterseite**, mit denen insbesondere die Kursleitenden konfrontiert sind:

- Es existieren keine standardisierten Curricula;
- es fehlen einheitliche Lehr- / Lernmethoden;²⁶
- die Vorstellungen über die Abschlussziele sind nicht klar definiert;²⁷
- erst seit wenigen Jahren wird die Forschung und Entwicklung hinsichtlich erwachsenengerechter Materials praktiziert;²⁸
- die Nutzung diagnostischer Verfahren ist umstritten;²⁹
- Befragungen und Tests stoßen bei den Teilnehmenden vielfach auf Abwehrreaktionen.³⁰

Schließlich gibt es kritische Punkte bei den **Kosten** und dem **Ertrag** der Alphabetisierungsmaßnahmen:

- Alphabetisierungskurse können nur in kleinen Gruppen mit individueller Betreuung durch qualifizierte Alphabetisierungskräfte durchgeführt werden. Sie sind somit personalintensiv und teuer.

- Da funktionale Analphabeten durchaus Lesen und Schreiben in unterschiedlichem Ausmaß gelernt (und auch wieder verlernt) haben, bedarf es individueller Fördermaßnahmen. Die dazu notwendige individuelle Diagnostik des Lernstandes ist zeitaufwändig, da sie – auch mit oben beschriebenen papierbasierten lea.-Diagnoseinstrument – nur in direkter 1:1-Betreuung durchzuführen ist, denn die Testanweisungen sind auf einem höheren schriftsprachlichen Niveau als die eigentlichen Testaufgaben. Auch ist die manuelle Auswertung zeitintensiv.
- Die Teilnahme an Alphabetisierungskursen führte bisher nur zu einem begrenzten Lernerfolg: Auch wenn es Lernfortschritte gibt, reichen diese nicht aus, um bei der Mehrzahl der Teilnehmenden ein schriftsprachliches Kompetenzniveau oberhalb des funktionalen Analphabetismus zu erreichen.³¹

Eine von uns vorgeschlagene und entwickelte Möglichkeit, einigen diesen Herausforderungen zu begegnen, ist der Einsatz einer computerbasierten Diagnostik, welche im Folgenden vorgestellt werden soll.

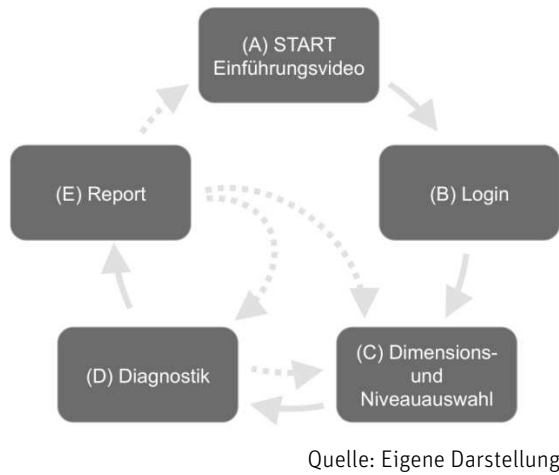
ONLINE-TESTUMGEBUNG OTU.LEA

Im lea.-Projekt wurde die Online-Testumgebung **otu.lea** entwickelt.³² Ziel von otu.lea ist es, funktionalen Analphabeten anonym und ohne Hilfe anderer Personen eine (Selbst-)Diagnostik zu ermöglichen. Die Online-Testumgebung kann einerseits selbstständig von Lernenden genutzt werden und hat durch eine stärkenorientierte Rückmeldung idealerweise einen lernmotivationsfördernden Effekt. Andererseits gibt sie differenziert Aufschluss über die individuellen Kompetenzen und unterstützt daher Alphabetisierungskräfte bei einer effizienten individualisierten Förderung von Lernenden.

Sie soll somit auf der Nachfrageseite niedrigschwellig erste Zugänge und motivierende Rückmeldungen ermöglichen, auf der Anbieterseite die Kursleitenden dabei unterstützen, eine auf die jeweiligen Anforderungen der erwachsenen Lernenden abgestimmte Förderung zu planen und umzusetzen sowie den Aufwand und die Kosten für die Durchführung der notwendigen Eingangs- und Lerndiagnostik zu reduzieren.

otu.lea implementiert dazu die lea.-Kompetenzdiagnostik in den vier Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und Sprachempfinden. Im System sind dazu alle Aufgaben des papierbasierten Diagnostikinstrumentes multimedial aufbereitet worden. Die Aufgabensammlung ist frei erweiterbar, da die einzelnen Aufgaben in einem offenen XML³³-Format definiert werden. Der idealtypische Ablauf sieht die in Abb. 1 dargestellten Schritte vor:

Abb. 1: Ablauf in otu.lea

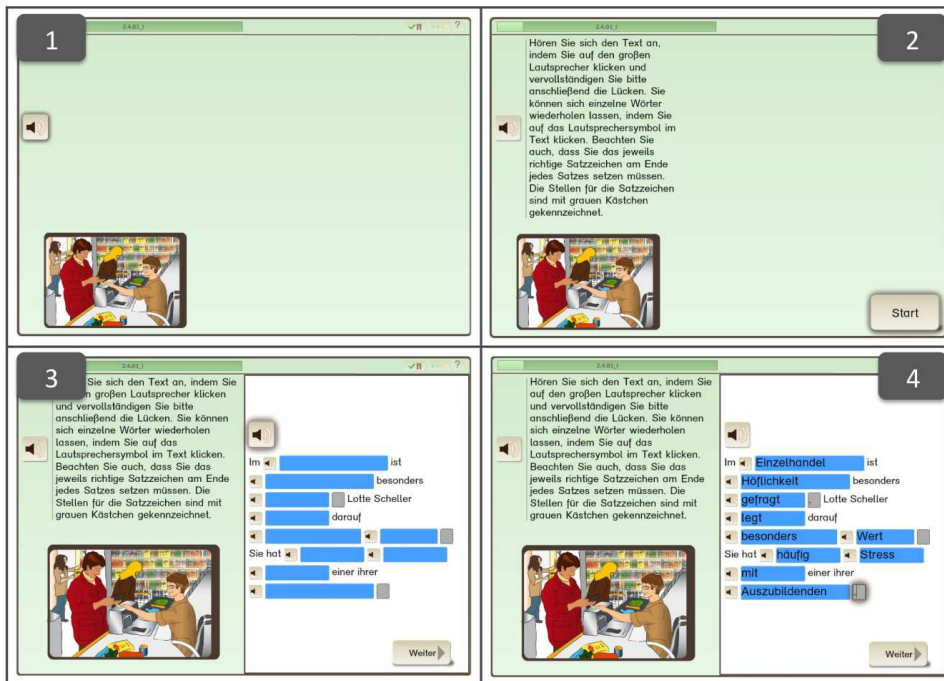


(A) In einem kurzen Einführungsvideo werden otu.lea, die Symbole und Funktionen erläutert. (B) Nachdem die Personen sich mit einem anonymisierten Code angemeldet haben, wählen sie (C) die Dimension und das Niveau aus, um (D) anschließend die Diagnostik zu durchlaufen.

Innerhalb der Diagnostik ist die Struktur der Seiten dimensionsübergreifend gleich: Auf der linken Seite befindet sich eine Einführung zur Aufgabe und ggf. ein Stimulus (z. B. ein Bild), auf der rechten Seite befindet sich der Arbeitsbereich mit der Aufgabe. Elemente und Funktionen sind vereinheitlicht. Der Seitenaufbau erfolgt dabei iterativ, um eine Überforderung zu vermeiden (siehe Abb. 2).

Um Aufgaben zu bearbeiten, werden zunächst nur der Lautsprecherbutton und ein Stimulus (z. B. ein Bild) angezeigt. Der Lautsprecherbutton ist animiert (cueing), um Aufmerksamkeit zu erzeugen (Abb. 2, Schritt 1). Sobald der Lautsprecherbutton aktiviert wurde, erscheint der Aufgabentext, der zugleich vorgelesen wird (Abb. 2, Schritt 2). Erst anschließend wird auf der rechten Seite des Interfaces die Aufgabe präsentiert – ebenfalls auditiv unterstützt. Die

Abb. 2: Iterativer Seitenaufbau von otu.lea



Schaltflächen und Aufgabensequenzen werden nacheinander animiert, z. B. blinkt zuerst der Lautsprecherbutton (Abb. 2, Schritt 3). Nach der Aktivierung des Lautsprecherbuttons und nachdem das Wort / der Satz vorgelesen wurde, blinkt das Textfeld, in welches das vorgelesene Wort / der vorgelesene Satz eingetragen werden muss. Im Anschluss an die Eingabe von Buchstaben wird die nächste Sequenz animiert, wie in diesem Beispiel ein Feld zur Eingabe von Satzzeichen (Abb. 2, Schritt 4). Nachdem die Aufgaben bearbeitet wurden, blinkt der „Weiter-Button“ unten rechts, um zur nächsten Aufgabe zu gelangen.

In der oberen Leiste des Bildschirms können jederzeit die Möglichkeiten „Zur Dimensions- und Niveaueauswahl“ (siehe Abb. 1 Pfeil von (D) zu (C)) sowie „Auswertung“ gewählt werden. So ist es auch möglich, vor dem Testende die Testumgebung zu verlassen, sich die Aufgaben auswerten zu lassen und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt die Bearbeitung fortzusetzen. Des Weiteren wird ein Fortschrittsbalken angezeigt, der das Verhältnis zwischen bereits bearbeiteten und noch zu lösenden Aufgaben anzeigt.

In der gesamten Umgebung ist eine Hilfefunktion implementiert. Dazu besteht auf jeder Seite (Start-Seite, Login-Seite, Dimensions- und Niveaueauswahl, Aufgabenseiten sowie Auswertungsbereich) die Möglichkeit, über das Fragezeichen oben rechts in der Ecke kontextsensitive Hilfevideos abzurufen. In diesen werden die Seitenstruktur, auf der sich eine Person zu dem Zeitpunkt befindet, und die jeweiligen Funktionen erläutert (Abb. 3).

Die Videos können beliebig oft aufgerufen werden. Durch die Kontextsensitivität ist ein Suchen nach den relevanten Informationen für die jeweilige Seitenbearbeitung nicht notwendig und es ist gewährleistet, dass auftretende Probleme bei der Testbearbeitung durch eine entsprechende videobasierte Hilfestellung selbstständig gelöst werden können.

(E) Nach der Diagnostik erhalten die Teilnehmenden eine individuelle Rückmeldung in leichter Sprache, die auf dem otu.lea-Server an der Universität Bremen (<http://otulea.uni-bremen.de>) dynamisch für jeden Testdurchgang erstellt wird.

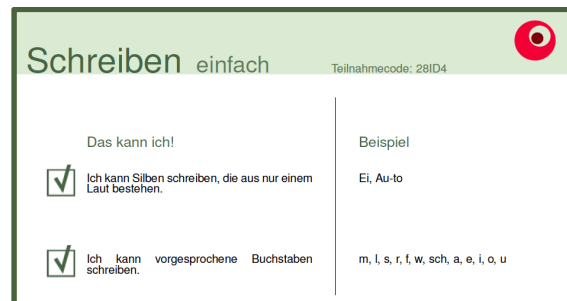
Abb. 3: Hilfevideo zur Erläuterung des Aufgabenbereichs in otu.lea



Quelle: Eigene Darstellung

Die Rückmeldung wird zum einen direkt in der Testumgebung auditiv angeboten, kann also auch wieder vorgelesen werden. Darüber hinaus haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, den Report auf dem Computer als PDF-Dokument zu speichern (siehe Abb. 4).

Abb. 4: Rückmeldung für Lernende als pdf



Quelle: Eigene Darstellung

Die Rückmeldung gibt den Teilnehmenden Antworten auf zwei Fragen, die auf einem zweiseitigen pdf dargestellt werden:

- **Was kann ich bereits?** Dazu werden den Teilnehmenden auf der ersten Seite bis zu drei der schwierigsten Kann-Beschreibungen präsentiert, die sie erfüllt haben (siehe Abb. 4).
- **Woran kann ich sinnvollerweise als nächstes arbeiten?** Auf der zweiten Seite werden zwei Kann-Beschreibungen aufgeführt, die den nächsten idealtypischen Kompetenzentwicklungstufen entsprechen.

Abb. 5: Kursleitenden-Report von otu.lea

LESEN (6)		SCHREIBEN (1)		SPRACHE (2)		RECHNEN (10)	
Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe
1.3.2.1 Kann Sätze mit ansteigender Länge sinnerfassend lesen	1.3.2 1.3.3 1.3.4 1.3.5 1.3.6	2.4.05 Kann s-Laute richtig verwenden (ß, ss)	2.4.01 ✓ 2.4.01 ✓ 2.5.02 ✓ 2.5.02 II	3.1.3.1 Kann nominale Kongruenz im Nominativ in einem kurzen Satz erkennen	3.1.3	4.2.3.1 Kann Einer-Ziffern und Zehner-Zahlen im Kopf zusammenzählen (μ2 K)	4.2.3 ✓ 4.2.4
1.3.2.2 Kann SPO-Sätze und SPO-Sätze mit Einfügungen sinnerfassend lesen	1.3.2 1.3.3 1.3.4 1.3.5 1.3.6	2.4.11 Kann einen Satz mindestens lautgetreu schreiben	2.4.02_II	3.2.1.1 Kann prädikative Kongruenz im Perfekt in einem mäßig kurzen Satz erkennen	3.2.1	4.2.7.1 Kann Hunderter-Zahlen schriftlich zusammenzählen (μ2 S)	4.2.7 ✓ 4.2.8 4.2.9 ✓
1.3.4.1 Kann einzelne Wörter im Satzkontext erlesen	1.3.4 ✓ 1.3.5 1.3.6	2.5.09 Kann Wörter mit ä/äu orthographisch richtig schreiben	2.4.01 ✓ 2.4.01 ✓ 2.5.02 ✓ 2.5.02 I			4.3.4.1 Kann Einer-Ziffern und Zehner-Zahlen im Kopf voneinander abziehen (μ3 K)	4.3.4 ✓ 4.3.5
1.3.4.2 Kann orthographisch komplexere Wörter erlesen	1.3.4 ✓ 1.3.6					4.3.6.1 Kann Zehner-Zahlen im Kopf voneinander abziehen (μ3 K)	4.3.6 4.3.7 ✓
1.3.6.1 Kann einfachen Anleitungen folgen, insbesondere wenn sie Bilder enthalten	1.3.6					4.4.3.1 Kann Einer-Ziffern und Zehner-Zahlen im Kopf miteinander malnehmen (μ4 K)	4.4.3 4.4.4 ✓
1.4.1.1 Kann einzelne Wörter aus einem Text heraussuchen (Item abhängig)	1.4.1 ✓ 1.4.2 ✓ 1.4.4 ✓ 1.4.5 ✓ 1.4.6 ✓ 1.4.9					4.5.1.1 Kann Einer-Ziffern im Kopf teilen (μ5 K)	4.5.1 4.5.2 ✓ 4.5.3 ✓
1.4.1.2 Kann kurzen und einfachen Texten (mit erläuternden Bildern und Illustrationen) 1-2 direkt enthaltene/wörtliche Informationen entnehmen	1.4.1 ✓ 1.4.10 ✓ 1.4.11 1.4.2 ✓ 1.4.4 ✓ 1.4.5 ✓					4.6.2.1 Kann Hunderter-Zahlen und Zehner-Zahlen mit Prozent (im Kopf) rechnen (μ6 K)	4.6.2 4.6.3 ✓
						4.9.1.1 Kann Längen (Arbeitswelt) in kleinere Einheiten umrechnen (μ9 K)	4.9.1 ✓ 4.9.2 4.9.3

Quelle: Eigene Darstellung

Haben Teilnehmende ein komplettes Aufgabensample (z. B. Schreiben auf dem mittleren Niveau) bearbeitet und sich eine Rückmeldung anzeigen lassen, können sie zur Dimensionsauswahl oder Startseite zurückkehren. Lassen sich die Teilnehmenden vor Ende des Durchlaufs eine Auswertung generieren, können sie direkt nach der Auswertung mit der Bearbeitung fortfahren (siehe Abb. 1 Pfeil von (E) zu (D)).

Für die Kursleitenden bzw. Alphabetisierungskräfte wird darüber hinaus eine **detaillierte pädagogische Diagnostik** für Kursleitende / Alphabetisierungskräfte bereitgestellt, um individuelle Förderung zu ermöglichen (siehe Abb. 5).

In diesem Report sind alle in der Online-Diagnostik überprüften Kann-Beschreibungen und Aufgaben aufgeführt. Es wird angegeben, in welchen Aufgaben eine Kann-Beschreibung erfüllt, teilweise erfüllt oder nicht erfüllt wurde und ob sich die Person im Vergleich zum vorherigen Durchlauf verbessert oder verschlechtert hat. Das Beispiel in Abb. 5 zeigt die Kategorie „teilweise erfüllt“.³⁴

otu.lea zielt darauf, einerseits durch die stärkerorientierte Rückmeldung Hemmschwellen für die Teilnahme an Alphabetisierungskursen abzubauen. Andererseits bietet otu.lea eine ressourcenschonende Möglichkeit zur (wiederholten) Diagnostik und damit die Basis für daran

anschließende Förderungsmaßnahmen der literalen und mathematischen Grundkompetenzen.

COMPUTERERFAHRUNG UND -NUTZUNG VON PERSONEN MIT NIEDRIGEN LITERALEN KOMPETENZEN

Allerdings stellt sich spätestens hier die berechnete Frage, inwieweit der Einsatz von computerbasierten Diagnostik-Instrumenten bei einer Personengruppe möglich ist, die tendenziell wenig Computererfahrung und eine niedrige Computerfähigkeit³⁵ aufweist? In der bereits oben erwähnten PIACC-Studie 2012 wurde auch die technologiebasierte Problemlösekompetenz erhoben, die definiert wurde als „Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen“.³⁶ Diese Definition ähnelt durchaus dem in der internationalen Diskussion etablierten Konstrukt der ICT³⁷-Literacy, die Lennon et al. definieren als „... the interest, attitude, and ability of individuals to appropriately use digital technology and communication tools to access, manage, integrate, and evaluate information, construct new knowledge, and communicate with others in order to participate effectively in society.“³⁸

In PIAAC 2012 wurde dazu untersucht, „wie Personen sich Informationen in einer computergestützten Umgebung erfolgreich beschaffen und wie sie diese verwenden. Hierzu wurden Aufgaben wie das Sortieren und Versenden von E-Mails, die Bearbeitung von virtuellen Formularen sowie die Beurteilung des Informationsgehalts und der Vertrauenswürdigkeit verschiedener Internetseiten eingesetzt.“³⁹

Dies gelang in Deutschland mehr als der Hälfte der Bevölkerung nur auf der Stufe I oder niedriger. 44,9 % blieben auf oder unter Stufe I,⁴⁰ weitere 17,7 % hatten entweder keine Computererfahrung, bestanden die IT-(Vor-)Übung des Tests nicht oder verweigerten sich, den Test computerbasiert durchzuführen. Im OECD-Durchschnitt lagen 41,7 % auf oder unter Stufe I.

Personen ohne Computererfahrung erreichen durchschnittlich nur deutlich niedrigere Werte in den Bereichen Lesekompetenz (227 vs. 276) und alltagsmathematische Kompetenzen (213 vs. 282) als Personen, bei denen die Kompetenzmessung computergestützt durchgeführt werden konnte.⁴¹ Dies lässt den Umkehrschluss zu, dass Personen mit niedriger Lesekompetenz auch weniger Computererfahrung haben.

Es besteht offensichtlich ein gewisser Zusammenhang zwischen Lesekompetenz, alltagsmathematischen Kompetenzen und der Computererfahrung: „Damit neue Technologien kompetent und zweckdienlich zur Lösung von alltäglichen Problemen, zum Beispiel zur Informationsbeschaffung, eingesetzt werden können, sind nicht nur die grundlegende technische Handhabung von Hard- und Software von Bedeutung, sondern insbesondere auch kognitive Fähigkeiten wie Lese-, mathematische und Problemlösekompetenz wichtig.“⁴²

Deutlich zu beobachten ist in der PIACC-Studie ein Generationeneffekt: In den Altersgruppen 16-24 sowie 25-34 Jahren gibt es deutlich weniger Personen ohne oder mit nicht ausreichender Computererfahrung. Allerdings kann der alleinige Besitz und die Nutzung von neuen Technologien nicht als Indikator für die Ausprägung des technologiebasierten Problemlösens herangezogen werden. So berichtet die JIM-Studie,⁴³ dass sich der Computerbesitz bei Hauptschülern mit 74 % dem der Gymnasiasten (83 %) annähert. Auch besitzen 72 % der Hauptschü-

ler ein Smartphone (Gymnasiasten 71 %), wobei das mobile Internet von 94 % der Hauptschüler mit Smartphone genutzt wird (Schüler an Gymnasien 87 %). Das Smartphone verdrängt zunehmend den Zugang zum Internet über Computer / Laptop. Nutzten 2011 noch 99 % der Internetnutzer den Zugang über den Computer, waren es 2013 nur noch 87 %. Die Nutzung des mobilen Internet über das Smartphone betrug 2011 lediglich 29 % und stieg innerhalb von zwei Jahren auf 73 %. Gleichzeitig lässt sich natürlich vermuten, dass die Nutzung des Internets auf Smartphones weniger leseintensiv als auf Computer und Laptop ist.

Inhaltlich verteilt sich die Internetnutzung bei Hauptschülern auf Kommunikation (45 %), Informationssuche (11 %), Spiele (20 %) sowie Unterhaltung (24 %). Dabei bestehen keine großen strukturellen Unterschiede zu Schülern an Gymnasien. Etwas mehr Hauptschüler nutzen das Internet für Spiele (20 % vs. 17 %) und etwas weniger für die Informationssuche (11 % vs. 14 %).

Hinsichtlich des Gebrauchs von sogenannten „Apps“ – Anwendungssoftware für mobile Endgeräte wie z. B. Smartphones – zeigt sich, dass die gebräuchlichsten Apps auf dem Smartphone lese- bzw. schreibintensiv sind, allerdings nur auf einem umgangssprachlichen Niveau: 81 % nutzen Instant-Messenger (z. B. WhatsApp), 61 % nutzen Apps für die Teilnahme an „Communities“ wie z. B. Facebook. Spieleanwendungen werden von 20 % und Videoanwendungen von 14 % genutzt.

Durch diese Ergebnisse wird deutlich, dass unabhängig des Bildungsstands von fast allen Jugendlichen mobile Endgeräte genutzt werden, wovon wiederum ein Großteil lese- und schreibintensive Anwendungen nutzt. Das kann als Hinweis interpretiert werden, dass auch funktionale Analphabeten durchaus ein Programm wie otu.lea nutzen und sich in der Umgebung zurechtfinden können.

GEBRAUCHSTAUGLICHKEIT UND EINSATZ VON OTU.LEA

Nach den eben dargestellten Befunden zur Computererfahrung und -nutzung ist hinsichtlich otu.lea dennoch die Frage zu stellen, ob Computererfahrung und -kompetenz womög-

lich einen Einfluss auf das Testergebnis haben? Die JIM-Studie hat zwar gezeigt, dass sich die Computernutzung von jüngeren Personen mit niedrigem und hohem Bildungsstand kaum voneinander unterscheidet, aber die Daten zur technologischen Problemlösefähigkeit der PIACC-2012-Studie lassen vermuten, dass bei funktionalen Analphabeten die ICT-Literacy tendenziell niedrig und die Erfahrungen nicht nur über die Altersgruppen heterogen sind. Für eine valide Kompetenzdiagnostik ist sicherzustellen, dass die angenommene niedrigere ICT-Literacy der Benutzer keinen Einfluss auf das Testergebnis hat und in der Entwicklung von otu.lea berücksichtigt werden muss.

Wenn die computerbasierte Diagnostik anonym und selbstständig nutzbar sein soll, muss sie leicht erschließbar und ohne außenstehende Erläuterungen verständlich sein. Instruktionen und Aufgabeninhalte können nicht von anderen Personen vorgelesen oder erläutert werden. Bei otu.lea ist daher auf eine ausgeprägte Gebrauchstauglichkeit zu achten.

Der Begriff Gebrauchstauglichkeit⁴⁴ bezeichnet das Ausmaß, in dem ein Produkt durch bestimmte Nutzer in einem bestimmten Nutzungskontext genutzt werden kann, um bestimmte Ziele effektiv, effizient und mit Zufriedenheit zu erreichen.⁴⁵ Somit ist das Konzept der Gebrauchstauglichkeit immer relational und in Abhängigkeit des Nutzungskontextes zu betrachten. Zum Nutzungskontext zählen neben den technischen Rahmenbedingungen und dem Einsatzbereich auch die Nutzer selbst. Es existieren allerdings bisher wenig Hinweise darauf, wie die Gebrauchstauglichkeit speziell für funktionale Analphabeten gewährleistet werden kann. Die Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) (deutsch: Richtlinien für barrierefreie Webinhalte) haben zum Ziel, Gestaltungsrichtlinien zu entwickeln, um Webinhalte für jegliche Nutzergruppen zugänglich zu machen. Sie fokussieren dabei allerdings Personen mit sensorischen und motorischen Einschränkungen.⁴⁶ Da funktionalen Analphabeten keine sensorischen oder motorischen Kompetenzen fehlen, ist nicht nur zu bezweifeln, dass die WCAG auf funktionale Analphabeten übertragbar sind, sondern lässt sich vielmehr an der Akzeptanz solcher nicht an den

spezifischen Anforderungen der Benutzer angepasste Software zweifeln.

In die Entwicklung von otu.lea wurden daher von Beginn an die potenziellen Nutzer einbezogen. Es wurden mehrfach Gebrauchstauglichkeitsstudien in Form von interaktionszentrierten (Bearbeitung von Aufgabensamples von otu.lea), benutzerorientierten (Durchführung von Interviews) sowie formal-analytischen Tests (Befragungen zu Computerkompetenz und -Erfahrung) mit funktionalen Analphabeten durchgeführt.⁴⁷ Die Ergebnisse der Gebrauchstauglichkeitsstudien und grundlegende Gestaltungsprinzipien wurden schließlich in otu.lea berücksichtigt und umgesetzt:

- Es gibt Hinweissignale für die Benutzerführung – z. B. das Blinken einer Schaltfläche (cueing) – zur Erleichterung der Orientierung eingebunden.
- Mouse-Over erläutern die Funktionen von Schaltflächen: Dadurch, dass Personen mit der Computermaus über eine Schaltfläche fahren, wird die Funktion der Schaltfläche vorgelesen.
- Auf jeder Seite ist ein kontextsensitives Video-Tutorial eingebunden.
- Die Instruktionstexte sind in einfacher Sprache formuliert und können beliebig oft durch die Aktivierung eines Soundbuttons aufgerufen werden.
- Das Verlassen der Testumgebung, eine sofortige Auswertung und eine spätere Fortsetzung sind jederzeit möglich.

Im Rahmen der formativen Evaluation von otu.lea wurden erstmals Daten zur Informations- und Computer-Literacy (ICT-Literacy) von funktionalen Analphabeten erhoben. Die Computererfahrungen und -nutzungsgewohnheiten funktionaler Analphabeten sind dabei sehr heterogen. So surfen mehr als ein Drittel von 50 befragten Personen täglich im Internet, aber auch fast die Hälfte nie. Ebenso viele Personen, die täglich das Internet besuchen, nutzen täglich soziale Netzwerke.⁴⁸

Die Ergebnisse der durchgeführten Erhebungen deuten darauf hin, dass die Gebrauchstauglichkeit ausgeprägt genug ist, um keinen Einfluss auf das Testergebnis auszuüben. Auch die Zufriedenheit der Nutzer ist nach ersten

Auswertungen hoch. Insgesamt deuten die Studien und die bisherigen Erfahrungen mit der Online-Testumgebung darauf hin, dass zwar anfangs die Nutzung von otu.lea zu vereinzelt Schwierigkeiten führt (z. B. beim Einloggen), jedoch bisher alle beobachteten Personen nach einer kurzen Eingewöhnungsphase otu.lea nutzen konnten, ohne einen Nachteil aufgrund ihrer Computerkenntnisse zu haben.

Für die anonyme Nutzung (z. B. privat und ohne Unterstützung) bedeuten die bisherigen Erfahrungen, dass sich die funktionalen Analphabeten zwar zu Beginn einer erstmaligen Nutzung in die Umgebung einarbeiten müssen, aber schnell die Struktur und Funktionen lernen. Durch die Möglichkeit der Unterbrechung können Nutzer selbst entscheiden, wie viele Aufgaben sie bearbeiten möchten. Eine Möglichkeit besteht daher z. B. auch darin, zu Beginn Aufgaben zur „Probe“ zu nutzen, um ggf. nach einer Eingewöhnungsphase mit einem neuen Benutzer-Code eine neue Diagnostik zu starten.

Hinsichtlich der Nutzung in Alphabetisierungskursen bietet otu.lea primär die Möglichkeit einer umfassenden Eingangsdiagnostik von mehreren Kursteilnehmenden gleichzeitig. Eine kurzzeitige Unterstützung durch Kursleitende zu Beginn kann eine evtl. vorhandene Testangst und / oder Angst vor dem Umgang mit dem Computer vermindern. Über die Eingangsdiagnostik hinaus kann otu.lea zur zwischenzeitlichen Lernstandsdiagnostik, Lernzielkontrolle und Anzeige des Lernzuwachses genutzt werden. Kursleitende können überprüfen, ob bestimmte Lernmethoden und -materialien ein effizientes Lernen ermöglichen.

Nach ersten Workshops zur Vorstellung von otu.lea schätzen Kursleitende den Einsatz von otu.lea als einfach, unkompliziert und effizient ein. Zudem wird die Stärkenorientierung positiv bewertet. Damit setzt otu.lea zentrale Forderungen nach einer effizienten erwachsenengerechten und ressourcenschonenden Diagnostik in der Alphabetisierung um.

POTENZIALE VON OTU.LEA

Im Rahmen des lea.-Projektes ist otu.lea explizit für die Unterstützung von Alphabetisierungsmaßnahmen als 1:1-Umsetzung der lea.-Diagnostik entwickelt worden. Dieses Ziel ist

erreicht worden. Darüber hinaus sind weitere Einsatzfelder und Weiterentwicklungen auf Basis der erweiterbaren Softwarearchitektur denkbar:⁴⁹

- Im beruflichen Übergangssystem, in der Berufsvorbereitung, aber auch in Ausbildungskontexten könnte otu.lea genutzt werden, um auf höheren Kompetenzstufen den Kompetenzentwicklungsbedarf von (Berufs-) Schülern sowie Auszubildenden festzustellen. Gerade im Berufsbildungskontext sind wenig zeitliche Ressourcen vorhanden, um speziell die literalen und mathematischen Grundkompetenzen zu fördern. Mit der ausführlichen Diagnostik und der Berücksichtigung der Kompetenzentwicklung wäre der Lernbedarf schnell identifizierbar.
- Durch Integration der lea.-Lernmaterialien in otu.lea könnten zusätzliche Übungsmöglichkeiten für funktionale Analphabeten angeboten werden, die selbständig genutzt werden könnten.
- Um die zunehmende Nutzung von Smartphones sowie Tablets und dadurch eine stärkere orts- und zeitunabhängige Nutzung von otu.lea zu ermöglichen, könnte otu.lea auch für mobile Endgeräte aufbereitet werden. Dies könnte auch dem Wunsch der funktionalen Analphabeten nach einer stärkeren Privatsphäre entsprechen, da das eigene Smartphone persönlicher ist als ein familiär oder öffentlich geteilter Desktoprechner.
- Im Kontext der beruflichen Bildung wäre die Entwicklung berufsspezifischer Items zur Förderung und Diagnostik der Literalität bzw. Fachsprachlichkeit in einem Fachkontext wie z. B. einem Ausbildungsberuf möglich und sinnvoll.

Die mit der Gestaltung der Gebrauchstauglichkeit einer computerbasierten Diagnostikumgebung aufgekommene Frage nach der ICT-Literacy funktionaler Analphabeten weist aber auch auf eine notwendige Erweiterung der (deutschsprachigen) Alphabetisierungsdebatte hin. Mit einer zunehmenden Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechniken für die gesellschaftliche Teilhabe wird – nicht nur im Kontext der Arbeitswelt – eine an ICT-Literacy und technologiebasierte Problemlöse-

kompetenz orientierte informations- und kommunikationstechnologische Basisliteralität in den Aufgabenkanon der Alphabetisierung aufzunehmen zu sein.

|| PROF. DR. KARSTEN D. WOLF

Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI), Leiter des Labs „Medienbildung und Bildungsmedien“, Universität Bremen

|| ILKA KOPPEL

Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Medienpädagogik, Universität Bremen

ANMERKUNGEN

- ¹ Grotlüschen, A. / Riekmann, W.: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie, Münster 2012.
- ² Grotlüschen, A. / Riekmann, W.: leo.-Level-One-Studie. Presseheft, 2011, unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> S. 6.
- ³ Rosenblatt, B. von / Lehmann, P. D. R. H.: Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2013, S. 55-77, S. 56).
- ⁴ Zabal, A. / Martin, S. / Klaukien, A. u. a.: Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich, in: PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, hrsg. von B. Rammstedt, Münster 2013, S. 31-76, hier S. 42.
- ⁵ Ebd., S. 55.
- ⁶ Kretschmann, R. / Wieken, P.: Alpha-Levels Lesen. in: lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Diagnose, hrsg. von A. Grotlüschen, Münster 2010, S. 235-241.
- ⁷ Grotlüschen, A. / Dessinger, Y. / Heinemann, A. / Schepers, C.: Alpha-Levels Schreiben, in: lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Diagnose, hrsg. von A. Grotlüschen, Münster 2010.
- ⁸ Kretschmann, R. / Wieken, P.: Alpha-Levels Sprachempfinden, in: lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Diagnose, hrsg. von A. Grotlüschen, Münster 2010, S. 345-360.
- ⁹ Kretschmann, R. / Wieken, P.: μ -Level Mathematisches Grundwissen, in: lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Diagnose, hrsg. von A. Grotlüschen, Münster 2010, S. 438-452.
- ¹⁰ Grotlüschen, A. / Kretschmann, R. / Quante-Brandt / E., Wolf, K.D. (Hrsg.): lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Diagnose, Münster 2010.
- ¹¹ Quante-Brandt, E. / Jäger, A. (Hrsg): lea.-Lernmaterialien, Münster 2013.
- ¹² Koppel, I. / Wolf, K. D.: otu.lea: eine niedrigschwellige Online-Diagnostik für funktionale AnalphabetInnen in der Kursarbeit, in: ALFA-FORUM 86/2014 im Erscheinen; Wolf, K. / Koppel, I. / Schwedes, K.: Potenziale von Rich E-Assessment für die Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten, in: Literalitätsentwicklung von funktionalen Analphabeten – Diagnose und Förderung auf den unteren Sprossen der Leiter, Münster 2011, S. 122-153.
- ¹³ Heinemann, A.: Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang, in: Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, hrsg. von A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt und K. Wolf, Münster 2010, S. 86-102.
- ¹⁴ Vgl. z. B. Moosbrugger, H.: Item-Response-Theorie (IRT), in: Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, hrsg. von U.-P. D. H. Moosbrugger und D.-P. A. Kelava, Berlin / Heidelberg 2008, S. 215-259.
- ¹⁵ Grotlüschen, A. / Heinemann, A.: Ergebnisse der Schwierigkeitsbestimmung förderdiagnostischer Aufgaben, in: Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, hrsg. von A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt und K. Wolf, Münster 2010, S. 108-121.
- ¹⁶ Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift: eine Fibel für Lehrer und Laien, Bottighofen 2000; Frith, U.: Beneath the Surface of Developmental Dyslexia, in: Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading, hrsg. von K. Patterson, J. Marshall und M. Coltheart, London 1985, S. 301-330; Kretschmann, R. / Dobrindt, Y. / Behring, K.: Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz: in den Schuljahren 1 und 2, Horneburg 2005; Reuter-Liehr, C.: Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie, Bochum 2008; Spitta, G.: Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2: Lesen und Schreiben im Zusammenhang; spontanes Schreiben – Schreibprojekte, Berlin 1997.
- ¹⁷ Für weitere Informationen zur Verlinkungsstudie siehe <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea-verlinkungsstudie/>
- ¹⁸ Quante-Brandt / Jäger: lea.-Lernmaterialien.
- ¹⁹ Grotlüschen, A.: Literalität und Erwerbstätigkeit, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie, hrsg. von A. Grotlüschen und W. Riekmann Münster 2012, S. 135-165, hier S. 141.
- ²⁰ Heinemann: Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang, S. 95.

- ²¹ Beispielsweise wurden die lea. Alpha-Levels in das Rahmencurriculum der VHS übernommen.
- ²² Huntemann H. / Reichart E.: Volkshochschul-Statistik, 51. Folge, Arbeitsjahr 2012, Bonn 2013, S. 30.
- ²³ Von Rosenblatt, B. / Bilger, F.: Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen – Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha-Panel), hrsg. vom Deutschen Volkshochschulverband, Bonn 2011, S. 9.
- ²⁴ In Anlehnung an Steuten, U.: Gesellschaftliche Teilhabe und funktionaler Analphabetismus, in: Alfa-Forum 84/2013, S. 7-10, hier S. 9.
- ²⁵ Rosenblatt / Lehmann: Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, S. 57.
- ²⁶ Ebd.
- ²⁷ Ebd.
- ²⁸ Heinemann: Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang, S. 92.
- ²⁹ Vermutet wird von den Autorinnen der sog. hier zitierten Akzeptanzstudie, dass in der Alphabetisierung eine förderdiagnostische Praxis im Vergleich zu einer selektiven Diagnostik bevorzugt wird; Bonna, F. / Nienkämper, B.: Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen – Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen, in: Alphabetisierung und Grundbildung, hrsg. von B. Egloff und A. Grotlüschen, Münster 2011, S. 35-52, hier S. 46.
- ³⁰ Schladebach, A.: Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule, in: Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion, hrsg. von A. Grotlüschen und A. Linde, Münster, New York, München u. a.: 2007, S. 140-146.
- ³¹ Rosenblatt / Lehmann: Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, S. 71.
- ³² Koppel / Wolf: otu.lea: eine niedrigschwellige Online-Diagnostik für funktionale AnalphabetInnen in der Kursarbeit; Wolf / Koppel / Schwedes: Potenziale von Rich E-Assessment für die Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten.
- ³³ XML (Extensible Markup Language) ist eine Auszeichnungssprache, in der sich hierarchisch strukturierte Daten menschenlesbar für Computeranwendungen definieren lassen. Die Struktur und die Inhalte der Aufgaben werden so systematisch beschreibbar. Auf der definierten XML-Struktur aufbauend können beliebig weitere Aufgaben entwickelt und mit der automatisierten Auswertung verknüpft werden.
- ³⁴ Für eine detaillierte Beschreibung s. Koppel / Wolf: otu.lea: eine niedrigschwellige Online-Diagnostik für funktionale AnalphabetInnen in der Kursarbeit.
- ³⁵ Niesyto, H.: Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion, in: Medienpädagogik – Zeitschrift Theorie und Praxis der Medienbildung 2009, S. 1-19.
- ³⁶ Rammstedt, B. / Ackermann, D. / Helmschrott, S. u. a. (Hrsg.): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Münster 2013, S. 4.
- ³⁷ ICT ist die Abkürzung für den englischen Begriff Information- and Computer-Technology.
- ³⁸ Lennon, M. / Kirsch, I. / Von Davier, M. u. a.: Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment. ACER, ETS, NiER, 2003, S. 8.
- ³⁹ Ebd., S. 12.
- ⁴⁰ Zabal / Martin / Klaukien u.a.: Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 70.
- ⁴¹ Ebd., S. 68.
- ⁴² International ICT Literacy Panel, 2007, zit. nach Zabal / Martin / Klaukien u.a.: Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 60.
- ⁴³ Feierabend, S. / Karg, U. / Rathgeb, T.: JIM 2013 – Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland, hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest, Stuttgart 2013.
- ⁴⁴ Gebrauchstauglichkeit wird als Übersetzung des englischen Begriffs Usability verwendet. Für eine detaillierte Begriffsdefinition vgl. Koppel, I.: Entwicklung und Modifikation einer Online-Testumgebung für den Grundbildungsbereich: Zielgruppenspezifische Usability- und förderdiagnostische Anforderungen, 2015, in Vorbereitung.
- ⁴⁵ Europäisches Komitee für Normung: Ergonomie der Mensch-System-Interaktion. Teil 110: Grundsätze der Dialoggestaltung in: DIN EN ISO 9241-110, hrsg. von DIN (Deutsches Institut für Normung), Berlin 2006.
- ⁴⁶ Caldwell, B. / Cooper, M. / Reid, L. G. / Vanderheiden, G.: Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0, W3C, 2008.
- ⁴⁷ Koppel, I. / Küster, J. / Wolf, K. D.: Usability-Testing mit Funktionalen AnalphabetInnen, in: .DeLFI 2013 – Die 11. e-Learning-Fachtagung Informatik, hrsg. von A. Bereiter und C. Rensing, Bonn 2013, S. 293-296; Koppel / Wolf: otu.lea: eine niedrigschwellige Online-Diagnostik für funktionale AnalphabetInnen in der Kursarbeit; Wolf, K. / Koppel, I.: Paper-Prototyping im Rahmen der Entwicklung von Instrumenten der Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten, in: Der Pädagogische Blick 4/ 2010, S. 221-230.
- ⁴⁸ Die Ergebnisse der Gebrauchstauglichkeitsstudien werden ausführlich erläutert in Koppel: Entwicklung und Modifikation einer Online-Testumgebung für den Grundbildungsbereich.
- ⁴⁹ Wolf / Koppel / Schwedes: Potenziale von Rich E-Assessment für die Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten.



Arbeitsgruppen im Gespräch

ALPHA REGIONAL

Alphabetisierung Erwachsener in Bayern

RENATE SCHIEFER || Eine große Dynamik herrscht in Theorie und Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Das Thema trat vor einigen Jahren aus einer Nische mit wenigen Fachleuten und engagierten Praktikern und vor allem Praktikerinnen, die untereinander zu wenig vernetzt waren, und mit einer soziologisch und quantitativ völlig unklaren Zielgruppe heraus in das Blickfeld einer breiten Öffentlichkeit.¹ Vorliegender Beitrag skizziert die wissenschaftliche und bildungspolitische Ausgangslage, geht auf Besonderheiten der Situation in Bayern ein und beschreibt die Strategie des Projektes Alpha Regional, dessen Ergebnisse und verbleibende Herausforderungen.²

FUNKTIONALER ANALPHABETISMUS – DEFINITION UND AUSMAß

Gegenwärtige Initiativen beziehen sich auf die Definition des Alphabundes, der „funktionalen Analphabetismus“ als Mangel an Schriftsprachkenntnissen, die in einer Gesellschaft „minimal erforderlich“ und „als selbstverständlich vorausgesetzt werden“, beschreibt.³ Diese Definition bezieht sich auf den sozialen Referenzrahmen und die Funktion der Schriftkompetenz und verharret nicht im kontextunabhängigen, sprachimmanenten System. Von dieser Kombination aus soziologischer und linguistischer Sicht kann das Phänomen in seinen wesentlichen Aspekten beschrieben werden:

Die leo.-Level-One-Studie lieferte 2011 gesicherte Daten über auf das enorme Ausmaß und Verortung mangelnder Schriftkenntnis in der „Mitte der Gesellschaft“.

In Deutschland leben nur wenige Erwachsene mit Kompetenzen unterhalb der Satzebene. Überraschend und erschreckend ist die Zahl der Menschen auf dem sogenannten Alpha-Level 3: 10,0 % der 18- bis 64-Jährigen haben Schwierigkeiten, einfache Sätze zu lesen und zu schreiben. Im engeren und gängigen Sinne wird dieses Phänomen „funktionaler Analphabetismus“ genannt.⁴ Denn diese Menschen sind zu

58 % Mutter- oder Erstsprachler und haben hierzulande das Schulsystem durchlaufen. Durch Vermeiden und Vergessen der Schriftsprache sanken ihre Schriftkompetenzen nach der formalen Bildung auf das eines funktionalen Analphabeten.

Eine noch größere Gruppe, 25,9 % der erwachsenen Bevölkerung, hat Schwierigkeiten auf der untersten Stufe der Textebene, dem Alpha-Level 4. Das Lesen und Verstehen eines einfachen Textes gelingt allenfalls langsam. Das Schreiben ist fehlerhaft. Die Kumulation von Alpha-Level 1-3 ergibt die inzwischen zu trauriger Berühmtheit gelangte absolute Zahl von 7,5 Millionen erwachsener funktionaler Analphabeten oder 14,5 %.

Die 2013 veröffentlichte Studie Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) bestätigt und übertrifft die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland und in ähnlichem Ausmaß in den anderen untersuchten hochentwickelten Gesellschaften. Laut „PISA für Erwachsene“ erreichen 18 % der 15- bis 64-Jährigen maximal Kompetenzlevel 1.⁵ Zwei Jahre nach „leo“ also nichts Neues, nur Schlimmeres.

IN DER MITTE DER GESELLSCHAFT

Entgegen landläufigen Vorurteilen sind funktionale Analphabeten nicht mehrheitlich arbeitslos und völlig ausgegrenzt. Vielmehr ist der „klassische Analphabet“ männlich, verheiratet, hat Kinder und ist erwerbstätig. Die Betroffenen leben also unauffällig „in der Mitte unserer Gesellschaft“.

Die überwiegende Mehrheit ist Vollzeit und unbefristet in einem Wirtschaftsbetrieb beschäftigt. „Die Prekarität der Betroffenen zeigt sich [...] in der geringen Entlohnung und in der Ersetzbarkeit einfacher Arbeitstätigkeiten durch Automatisierung.“⁶

Unauffällig und unerkannt leben die Menschen in der Mitte der Gesellschaft oder sie leben in der Mitte der Gesellschaft, weil und solange sie unerkannt bleiben.

Mit dem Passus „Kenntnisse, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden“, hebt die Definition des Alfabundes die Funktion und Erwartungshaltung des Umfeldes an die Schriftkompetenzen hervor. Wenn ausreichende Kenntnisse in der Schriftkultur als selbstverständlich vorausgesetzt werden, folgt im Umkehrschluss, dass diejenigen, die dieser Erwartung nicht entsprechen können, ausgegrenzt sind. Schriftbeherrschung spielt im Wertesystem der hochtechnisierten Länder eine herausragende Rolle. In Deutschland, dem vermeintlichen „Land der Dichter und Denker“, hat korrekte und elaborierte Schrift einen besonderen Rang unter den Statussymbolen. Wer nicht flüssig lesen und fehlerfrei schreiben kann, hat kaum Aufstiegschancen in unserer Gesellschaft.

Mangelnde Schriftkundigkeit grenzt nicht nur aus praktischen Gründen aus. Mangels Lesefähigkeit können natürlich Informationen, Wissen und Zugänge nicht selbstständig entdeckt und erschlossen werden. Ein Flyer, ein Programmheft, auch ein Plakat, das auf einen Schreibkurs der Volkshochschule hinweist, wird von der Zielgruppe nicht wahrgenommen.

Noch hinderlicher aber ist die Angst, als „Analphabet“ enttarnt zu werden. Menschen, die wissen, dass ihr Literalitätsniveau nicht dem Erwarteten entspricht, vermeiden tunlichst alle Situationen, die mit Schrift zu tun haben könnten. Sie haben ein Arsenal an Strategien, wie der Mangel verborgen bleiben kann, und dies

gelingt sehr häufig jahrzehntlang sogar vor den eigenen Familienangehörigen.

BEGRIFFLICHKEITEN

Die Stigmatisierung des Wortes „Analphabet“ zwingt die Fachwelt dazu, andere Begrifflichkeiten in der Kommunikation nach außen zu verwenden. Die Umschreibung „Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können“ etwa impliziert die Ansprüche des gesellschaftlichen Umfelds.

Der angelsächsische Sprachraum genießt die Vorteile des sehr viel großzügigeren Begriffes „literacy“, der um funktionale und thematische Elemente ergänzt mit „family literacy“, „financial literacy“, „food literacy“ und so weiter „reading and writing competencies“ als grundlegende Fertigkeiten umfasst und dem entspricht, was in Deutschland „Grundbildung“ und in Österreich „Basisbildung“ heißt. Der Rekurs auf den Humboldtschen Bildungsbegriff birgt die Chance, über allzu zweckgebundene „Wissenshappen“, Kompetenzen, hinauszudenken zu einem Bildungsbegriff, der in der UNESCO empowerment heißt und den ganzen Menschen und seine Fähigkeit zur aktiven und gestaltenden Teilhabe an der Gesellschaft meint: „Literacy is a fundamental human right and the foundation for lifelong learning. It is fully essential to social and human development in its ability to transform lives. For individuals, families, and societies alike, it is an instrument of empowerment to improve one’s health, one’s income, and one’s relationship with the world.“⁷

Bewusst ist mit der Definition des funktionalen Analphabetismus nichts über die Ursachen gesagt; nichts über den Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Analphabetismus, von Dyslexie und Analphabetismus, von Elternhaus und Analphabetismus im Erwachsenenalter.

In einzelnen Publikationen und Projekten finden sich erste Antworten auf diese berechtigten Fragen. Verbreitete Vorurteile werden nicht bestätigt: Die kognitiven Fähigkeiten funktionaler Analphabeten liegen mehrheitlich auf dem Durchschnittsniveau der Bevölkerung, zu einem größeren Anteil leicht über als unter dem Bevölkerungsdurchschnitt.⁸

In der Fachwelt besteht trotz aller Kontroversen Konsens, dass unter Dyslexie oder Legasthenie eine neurologische Störung verstanden wird, deren Auswirkungen auf die Schriftkundigkeit nicht behoben, aber gelindert werden können, also eine Entwicklungsstörung, nicht eine Entwicklungsverzögerung.⁹ Die leo-Studie gibt eine ungefähre Vorstellung des Zusammenhangs, wenn sie konstatiert, dass nur 6 % der funktionalen Analphabeten im Kindes- oder Jugendalter als „Legastheniker“ diagnostiziert wurden.¹⁰ Somit wäre „funktionaler Analphabet“ eine hoffnungsvollere Diagnose als „Legastheniker“.

Der PIAAC-Studie kann eine entscheidende Information zur Ursachenforschung entnommen werden. Eklatant wirksam ist in Deutschland der Zusammenhang des Bildungsniveaus der Eltern zu dem ihrer erwachsenen Nachkommen, denen funktionaler Analphabetismus bescheinigt wird. Deutschland rangiert im internationalen Vergleich mit den anderen führenden Industrienationen auf dem vorletzten Rang, nur noch unterboten von den USA, was Chancengleichheit und Durchlässigkeit der Bildungsschichten betrifft.¹¹ Die leo-Studie liefert auch hierzu die Vorlage: „Von den Personen, deren beide Eltern keinen Schulabschluss haben, sind 56 % von funktionalem Analphabetismus betroffen.“¹² Funktionaler Analphabetismus ist sozial vererbt.

BILDUNGSPOLITIK

2003 begann die Weltalphabetisierungsdekade der UNESCO mit dem Ziel, bis zum Ende des Jahres 2012 die Zahl der Analphabeten weltweit zu senken. Auch die Zahl der funktionalen Analphabeten in Deutschland sollte deutlich reduziert werden.

Innerhalb der Förderinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung / Grundbildung Erwachsener“ wurden die wertvollen Erkenntnisse gewonnen über Ausmaß und soziologische Verortung, auf denen heutige Aktivitäten fußen und die für eine öffentliche Beachtung des Problems sorgen.

In der derzeitigen zweiten Förderperiode des BMBF zum Schwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ ist auch das Projekt „Alpha Re-

gional“ angesiedelt, das sich der Verbesserung der Strukturen für Alphabetisierung in Bayern widmet.

Die Medienkampagne „Lesen und Schreiben. Mein Schlüssel zur Welt“ des BMBF mit Fernseh- und Kinospots, Plakataktionen und einer interaktiven Ausstellung unterstützt die Initiativen.

Bund, Länder, Verbände und gesellschaftlich relevante Gruppen verpflichteten sich 2011, in der „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ zusammenzuwirken, um den Anteil funktionaler Analphabeten langfristig zu senken.¹³

Die derzeitige Bundesregierung hat sich im Koalitionsvertrag auf eine Nationale Dekade der Alphabetisierung verständigt: „Ein demokratisches Gemeinwesen ist auf mündige Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Es ist uns deshalb ein wichtiges Anliegen, die allgemeine Weiterbildung zu stärken. Die Koalition will den Kampf gegen Bildungsarmut fortsetzen und intensivieren. Wir werden die Alphabetisierungsstrategie von Bund und Ländern zu einer Dekade der Alphabetisierung weiterentwickeln und die Förderung ausbauen.“¹⁴

Es bleibt zu hoffen, dass aus der intensiven Aufmerksamkeit und Förderung von Projekten belastbare Strukturen entstehen, die die weitere Arbeit auf hohem fachlichen und quantitativen Niveau ermöglichen. Die nachhaltige Verbesserung der Literalitätsrate in Deutschland ist eine langfristige und langwierige Aufgabe.

In Bayern werden Alphabetisierungskurse über das Projekt „Alpha+. Besser Lesen und Schreiben“ aus europäischen und Landesmitteln teilfinanziert. Dieses offene Konzept ermöglicht die Einrichtung kleiner Lerngruppen, die sich aus Menschen unterschiedlichsten Alters und unterschiedlicher Herkunft zusammensetzen. Sie stehen allen in Bayern lebenden Menschen ab 15 Jahren mit Alphabetisierungsbedarf auf Alpha-Level 1-3 offen. Solch minimale Reglementierung der Zugänge erlaubt die Etablierung vieler kleiner Lerngruppen auch in infrastrukturell schwachen Gebieten, die Ansatzpunkte für ein flächendeckendes Netz von Grundbildungsangeboten sein können. Leider steht bei Redaktionsschluss dieser Publikation noch nicht fest, ob die Förderung ab 2015 fortgeführt wird.

ALPHA REGIONAL

Ziele und Strategien

Das Projekt Alpha Regional wird zu 100 % vom BMBF finanziert mit einer dreijährigen Laufzeit von Oktober 2012 bis September 2015. Es ist eines von 54 Projekten in Deutschland im zweiten Förderschwerpunkt des BMBF. Alle Initiativen haben das Ziel, „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zu fördern, sind aber ganz unterschiedlich aufgestellt: teils in einer Stadt, teils in einem Stadtviertel, teils in einer Branche oder mit einigen Partnern aus der Arbeitswelt tätig.

Der Bayerische Volkshochschulverband führt das Projekt Alpha Regional durch und agiert bayernweit in Kooperation mit bayerischen Volkshochschulen und kommunalen und privaten Institutionen. Die breite Aufstellung hat seinen besonderen Reiz, stellt auch eine Herausforderung dar.

Das Ziel ist, möglichst viele und vielfältige Angebote für Erwachsene mit Schriftsprachdefiziten in Bayern einzurichten und bereitzuhalten und die potenziellen Teilnehmer auf diese Angebote aufmerksam zu machen. Eine zweigleisige Strategie will zum einen Zubringerstrukturen stärken oder neu schaffen und flankierend Aufnahmestrukturen stärken, anpassen oder neu schaffen.

„Die Sache hat nur einen kleinen Haken. Der Analphabet ist nie zur Stelle, wenn man von ihm spricht. Er taucht einfach nicht auf [...] er schweigt.“¹⁵

Dieses Zitat von Hans Magnus Enzensberger beschreibt eine der größten Herausforderungen, nämlich die Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen zu erreichen. Sie können sich nicht mit üblichen Medien wie Flyern, Plakaten oder Volkshochschulprogrammen über geeignete Angebote informieren. Vor allem aber macht das eingangs erwähnte mächtige gesellschaftliche Tabu „Analphabetismus“ Betroffene fast unsichtbar. Scham, Angst vor Entdeckung und Angst vor dem Lernen, das mit negativen Erinnerungen besetzt ist, verhindern eigene Initiativen, Versäumtes nachzuholen.

Dem begegnet das Projekt, indem es das sogenannte Umfeld anspricht, also die Kontaktpersonen in Institutionen und Branchen, in denen

ein erhöhtes Aufkommen von Menschen vermutet wird, die nicht ausreichend lesen und schreiben. Basierend auf den empirischen Daten über Beschäftigungsstand und typische Berufe¹⁶ werden Schulungen durchgeführt in kommunalen Beratungsinstitutionen wie beispielsweise Schuldnerberatungen und Sozialämtern, bei der Arbeitsverwaltung, in Jobcentern und Arbeitsämtern, in Bildungsinstitutionen wie Kindergärten und Grundschulen, bei Multiplikatoren aus dem Alltag und der Freizeit der Betroffenen wie Ärzten und Fußballvereinen und in beruflichen und betrieblichen Zusammenhängen wie bei einzelnen Betrieben und Kammern und Innungen. Die Kontaktpersonen werden sensibilisiert und zu Multiplikatoren geschult, um Menschen auf dieses Thema anzusprechen und in geeignete Bildungsangebote zu vermitteln.

Die zweite, parallel laufende Zielrichtung sind die Bildungsanbieter, die Volkshochschulen selbst.

217 Volkshochschulen mit über tausend Standorten sind im Bayerischen Volkshochschulverband freiwillig zusammengeschlossen. Sie weisen sehr unterschiedliche Organisationsformen auf, gänzlich in kommunaler Hand, als GmbH oder gemeinnützige GmbH (gGmbH), als Verein, angesiedelt in Ballungszentren, im kleinstädtischen und ländlichen Raum, ehrenamtlich verwaltet bis zum städtischen Großbetrieb.

Die nahezu flächendeckende Infrastruktur und das Selbstverständnis, Bildung für alle zu bieten, prädestinieren Volkshochschulen zum Anbieter von Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener, eine Rolle, die die Volkshochschulen seit den 80er-Jahren als größter Anbieter ausfüllen. In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Alphabetisierung Erwachsener auch in den Volkshochschulen von dem Engagement Einzelner getragen.

Mit dem Innovationsschub in der Bildungspraxis der letzten Jahre, der Kursförderung und der Projektunterstützung stehen derzeit Instrumentarien bereit, Alphabetisierung und Grundbildung in großem Umfang und auf gleichbleibend hohem Niveau zu etablieren.

Im Folgenden soll gezeigt werden, was bisher geschafft wurde, was noch zu tun bleibt, aber auch wo Stolpersteine sind.

Produkte und Ergebnisse

Im Projekt Alpha Regional wurden Schulungen entwickelt, evaluiert und durchgeführt für Multiplikatoren in der kommunale Beratung, in der Arbeitswelt und in Bildungsinstitutionen. Die Formate für diese Veranstaltungen reichen von ein- bis zweistündigen bis zu halb- oder ganztägigen Workshops, die Hintergrundinformationen vermitteln, Übungen und praxistaugliche Empfehlungen anbieten, wie Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, erkannt, angesprochen, motiviert und in Bildung vermittelt werden können.

30 Volkshochschulen beteiligen sich aktiv an der Aufklärungskampagne, an 30 Standorten konnten bis Ende Juli 2014, also zur Halbzeit des Projektes, 81 Multiplikatorenschulungen durchgeführt und circa 1.500 Kontaktpersonen erreicht werden. Besonderes Interesse zeigten Jobcenter und Multiplikatoren aus dem Bildungsbereich. Die Rückmeldungen waren durchwegs sehr positiv. Auf das Aha-Erlebnis, der Erkenntnis, warum manche Kunden als schwierig empfunden werden, etwa Weiterbildungsmaßnahmen ausschlagen oder auf schriftliche Einladungen nicht reagieren, folgt das Vorhaben, die neuen Erkenntnisse in eine erweiterte Beratungspraxis einfließen zu lassen.

Um die Bildungsanbieter, in diesem Fall die Volkshochschulen, darin zu unterstützen, ihre Angebote für Alphabetisierung und Grundbildung auszubauen und anzupassen, wurden folgende Schulungen entwickelt:

Leitendes und planendes Personal unterstützt der ganztägige Workshop „Alphabetisierung anbieten“ mit Empfehlungen und Handreichungen zu allen Aspekten wie Finanzierung, Teilnehmergewinnung, Netzwerkarbeit und Kursleiterqualifizierung sowie Konzeptanpassung.

Der Workshop „Qualifizierte Erstberatung“ bereitet das Personal in Anmeldung und Beratung auf die neue und beratungsintensive Zielgruppe funktionaler Analphabeten vor, um die Motivierungskette von der ersten Kontaktperson beispielsweise im Jobcenter bis in den Kurs nicht an der Schulpforte abreißen zu lassen.

Durch die Initiative des Kultusministeriums, Flüchtlinge in berufsschulpflichtigem Alter in die Berufsvorbereitungsjahre aufzunehmen, entstand dringender Bedarf an einer Fortbildung,

die die Pädagogen auf die große Heterogenität in den Klassen und den Umgang mit nicht oder kaum alphabetisierten Jugendlichen aus unterschiedlichsten Herkunftsländern vorzubereiten. Ein ganztägiger Workshop für Berufsschullehrer und Pädagogen im Übergangsmanagement, durchgeführt unter dem Titel „Alphabetisierung Jugendlicher“, findet großen Zuspruch.

16 dieser Schulungen für Bildungsanbieter und Pädagogen, die die Aufnahmestrukturen festigen und anpassen, wurden an 6 Standorten für rund 160 Teilnehmer durchgeführt.

Im Projekt wurden 50 Trainer ausgebildet, die bayernweit für Schulungen zur Verfügung stehen. Handreichungen zu den einzelnen Themen werden über das Projektende hinaus bundesweit und trägerübergreifend zur Verfügung stehen.

Unterstützend wirken Werbemaßnahmen und Öffentlichkeitsarbeit wie Aktionen zum Weltalphabetisierungstag, Fachtagungen und die aktive Teilnahme an Konferenzen. Die Homepage¹⁷ informiert Interessierte und Fachleute über Aktuelles rund um Alphabetisierung Erwachsener und über Termine der Schulungen.

Vier kurze Dokumentarfilme werden in Kürze fertiggestellt, die zentrale Aspekte der gegenwärtigen Kampagne beleuchten: „Leben ohne Schrift“, „Lernen auf dem Land“, „Lernen ohne Angst“ und „Lernen für die Arbeit“. In vier verschiedenen bayerischen Städten und Orten gewähren Lerner, Kursleiter und VHS-Leiter Einblick in ihre Arbeit. Auch diese Filme stehen bundesweit allen Aktiven in der Alphabetisierung zur Verfügung.

Stolpersteine

Eine Herausforderung ist und bleibt die Flächenstruktur Bayerns mit großen dünnbesiedelten Gebieten und die große Vielfalt der bayerischen Volkshochschulen.

Dem häufig geäußerten Argument, in Bayern, in der Kleinstadt oder auf dem Land gebe es dieses Ausmaß an Analphabetismus nicht, die bekannten Zahlen betreffen nur die Großstädte, muss Folgendes entgegengehalten werden: Die statistische Größe von 14,5 % funktionaler Analphabeten unter den Erwachsenen, die wir aus der leo.-Studie kennen, bedeutet auf Bayern heruntergerechnet eine Größe von einer

Million Menschen mit Alphabetisierungsbedarf. Zwar gibt es keine länder- oder gar bezirks- oder gemeindespezifische Statistik, wohl aber eine Aufstellung des prozentualen Anteils funktionaler Analphabeten an der erwachsenen Bevölkerung bezogen auf die Gemeindegröße.¹⁸

Daraus wird ersichtlich, dass erwartungsgemäß überdurchschnittlich viele Betroffene in Ballungsgebieten wohnen, aber auch in der Kleinstadt bis 100.000 Einwohner. Erstaunlich ist hingegen, dass im ländlichen Raum und auch in der mittleren Stadt bis 50.000 Einwohner die relativ geringsten Analphabetenraten auftreten. Dies ist aber kein echter Trost, denn mit mindestens 11,5 % Analphabeten unter den Erwachsenen bleibt die Dringlichkeit auch des Handelns in diesen Gemeinden unverändert bestehen.

Es ergeben sich folgende Fragen:

Wie können die Entfernungen in dünnbesiedelten Gebieten überwunden werden, wie können ausreichend intensive Angebote bereitgehalten werden, wenn der öffentliche Nahverkehr zu wenig ausgebaut ist, die Teilnehmer zu wenig Geld für die Fahrtkosten oder mangels Schriftsprachkenntnisse keinen Führerschein haben?

Wie kann verhindert werden, dass Teilnehmende, die womöglich von Multiplikatoren in die Volkshochschule vermittelt wurden, aber nicht sofort oder nicht nah genug ein passendes Angebot finden, dass diese Menschen für Bildung wieder verloren gehen?

Wie können Angebote geschaffen werden für Beschäftigte, die zum Beispiel durch Schichtarbeit keinen Kurs an festgelegten Zeiten besuchen können?

Die größte Schwierigkeit besteht derzeit in der Implementierung von Alphabetisierungsangeboten in den Arbeitsstätten und in der Aktivierung von Betrieben für die Grundbildung ihrer Mitarbeiter. Symptomatisch ist in diesem Zusammenhang, dass bei den Unterzeichnern der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener nur die Arbeitgeber als relevanter gesellschaftlicher Akteur fehlen.¹⁹ Die Argumentation, Grundbildung sei eine gesamtgesellschaftliche und nicht privatwirtschaftliche Aufgabe, greift angesichts des

demographischen Wandels und des Fachkräftemangels viel zu kurz. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) verzeichnet als ein Ergebnis seiner Langzeitstudie, dass umso weniger Weiterbildung angeboten wird, je geringer die Ausgangsqualifikation der Arbeitnehmer ist, also je dringender der Bildungsbedarf. Leider sind folglich Menschen mit Grundbildungsbedarf mit betrieblicher Weiterbildung deutlich unterversorgt.²⁰

Zwar gibt es durchaus einige Firmenkurse, die von Volkshochschulen im Unternehmen selbst durchgeführt werden und die arbeitsplatzrelevante Grundbildungsinhalte vermitteln. Auch werden einige Kursteilnehmer in regulären Volkshochschulkursen von ihren Arbeitgebern dafür motiviert und unterstützt. Diese Kontakte und Absprachen zwischen Arbeitswelt und Bildungsanbieter finden aber hinter verschlossenen Türen statt, die Kurse heißen „Basisenglisch“ oder „Der liebe Papierkram: Formulare, Berichte, Protokolle“. Eine Ausschreibung unter „Lesen und Schreiben“ würde die Lernenden unter der Kollegschaft der Diskriminierung aussetzen. Solche Kurstitel und -inhalte entsprechen zwar der didaktischen Praxis, Alphabetisierung nie isoliert, sondern themen- und vor allem lebensweltbezogen zu vermitteln, leider sind diese gelungenen Beispiele von Kooperationen dann für Öffentlichkeitsarbeit und als Empfehlung zur Nachahmung schlecht nutzbar.

Auf der Suche nach einem Drehort für das Thema „Lernen für die Arbeit“ zum Beispiel zog ein großes, international agierendes Unternehmen seine Zusage zur Mitwirkung sofort zurück, als klar wurde, dass durch Internetrecherche die Projektaktivität leicht zum Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zuzuordnen ist. Das Wort „Alphabetisierung“ allein genügt, um aktive Kooperation zu verhindern.

Um es kurz zu machen: Große Unternehmen haben ein Imageproblem, wenn bekannt würde, dass ihre Mitarbeiter Analphabeten sind. Klein- und mittelständische Unternehmen, mehr noch Familienunternehmen nehmen ihre Verantwortung den Mitarbeitern gegenüber eher wahr, verfügen aber nicht über die Ressourcen, sie freizustellen oder finanziell zu unterstützen.

Aktuell ist das größte Hemmnis die Unsicherheit über den Fortgang der Finanzierung von Alphakursen in Bayern. Ein deutlicher Rückgang der Nachfrage nach Schulungen zeigt, dass die einzelnen Komponenten in der bayerischen Strategie ineinandergreifen müssen, um das Rad des Fortschritts am Laufen zu halten.

GOOD-PRACTICE-BEISPIELE

Durch die zielgruppen- und konzeptoffene Förderung von Alphabetisierungskursen mit dem Projekt „Alpha+. Besser lesen und schreiben“ konnten in Bayern viele Kurse etabliert werden, die in ihrer Heterogenität eine große Herausforderung an die Kursleiter und Organisatoren stellen, aber auch die große Chance bergen, Teilnehmerorientierung vollumfänglich anzuwenden.

Als Brücke in diese Kurse fungieren offene Lern- und Beratungseinrichtungen, die Namen wie „Lernwerkstatt“, „Lerncafé“ oder „Bildungstreff“ tragen. Dieses Konzept kann auf mehrere der oben genannten Fragen Antworten geben. Zum einen bilden solche offenen Einrichtungen einen niedrighem Schwelligen Wiedereinstieg in Bildung für Menschen, die mit formalem, institutionalisiertem Lernen Misserfolge erlebt haben und dafür erst wieder aufgeschlossen und motiviert werden müssen. Denn hier lernt jeder auf seinem Niveau und nach seinen Interessen, unterstützt von Lernbegleitern. Es besteht nicht der Anspruch, einem allgemein gültigen Lernziel entsprechen zu müssen.

Zum anderen ermöglichen das individuelle Lernen und die Unverbindlichkeit der Teilnahme den jederzeitigen Einstieg und die Aufnahme neuer Interessenten. So ist die Lernwerkstatt eine Institution, um auch noch unentschlossene Lerner aufzufangen, bis sie in stärker strukturiertes Lernen übergehen können.

Drittens eignet sich computergestütztes Lernen, das Bestandteil dieses didaktischen Konzepts ist, um räumliche und zeitliche Distanzen zum Kurs zu überwinden, zugleich wird Medienkompetenz vermittelt. Kooperationen mit städtischen Bibliotheken ermöglichen den kostenfreien und anonymen Zugang zu Computern mit Lernsoftware und Internetanschlüssen außerhalb der Kurszeiten.

Zu guter Letzt findet über die Lernbegleitung in der offenen Einrichtung eine unauffällige Diagnostik statt, die in eine Lernberatung mündet. Denn negative Erfahrungen und das daraus resultierende Vermeiden von Bildungszusammenhängen führen nicht nur zu Defiziten in Bildungsinhalten, sondern vor allem zur Unfähigkeit, die eigene Bildung zu planen und zu strukturieren. „Lernen lernen“ oder Hinführung zum selbstständigen Lernen ist das übergeordnete Ziel von Grundbildung und Alphabetisierung, hinter allen Inhalten.

Diese offenen Angebote werden an einigen bayerischen Standorten auch im kleinstädtischen und ländlichen Raum erprobt und erreichen Lernende, die erstmals eine Volkshochschule betreten.

RESÜMEE

Funktionaler Analphabetismus großen Ausmaßes ist in Deutschland und in hochentwickelten Industrienationen eine Konstante. Um derart weite Bevölkerungsteile zu alphabetisieren, ist eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung von Nöten.

Wir brauchen eine langfristig gesicherte, ausreichende, institutionalisierte, zielgruppen- und konzeptoffene Finanzierung von Erwachsenenbildung und damit auch von Grundbildung und Alphabetisierung, die sich auch auf die prekär beschäftigten und trotz hoher Qualifikationsansprüche unterbezahlten Dozenten deutlich auswirkt.

Auf Seiten der Didaktik sind Standards und Formalisierungen gesetzt, die Transparenz der Lehre, gleichmäßige Qualität und Mobilität der Lernenden ermöglichen. Aber die Praktiker brauchen auch Freiräume, um den Besonderheiten der Zielgruppe gerecht zu werden. Was für Bildung allgemein gelten soll, gilt hier in ganz besonderem Maße: Alphabetisierung und Grundbildung als eine Didaktik, die die Gestaltung der eigenen Bildung und demokratische Teilhabe ermöglicht. Auch für die arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung gilt: employability through empowerment.

Um wirklich nachhaltige Literalität zu vermitteln, muss diskutiert werden, ob nicht auch Menschen, die fehlerhaft schreiben, deren Kenntnisse also auf Alpha-Level 4 stehen, in

den Genuss von geförderter Grundbildung kommen sollen. Erst orthographische Sicherheit, wie sie nach dem Besuch der Grundschule bei Kindern vorausgesetzt wird, ermöglicht eine unbefangene Verwendung von Schrift.

Wenn die Zielsetzung des lebenslangen Lernens ernst genommen wird, dann muss auch die Möglichkeit nachholender Alphabetisierung und Grundbildung selbstverständlich werden.

|| RENATE SCHIEFER

Projektleitung Alpha Regional, Bayerischer Volkshochschulverband, langjährige Praktikerin der Alphabetisierung Erwachsener, München

ANMERKUNGEN

- ¹ Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung in Münster hat hier Pionierarbeit geleistet.
- ² Der vorliegende Artikel fußt auf einem Vortrag, der auf der 2. Bayerischen Alphabetisierungstagung in Wildbad Kreuth am 25. März 2014 gehalten wurde.
- ³ Definition des Alphabundes von 2010, vgl. Grotlüschen, A. / Riekmann, W.: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo-Level-One Studie, Münster 2012, S. 17 f.
- ⁴ Döbert, M. / Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Stuttgart 2000; Nickel, S.: Was heißt „funktional alphabetisiert“?, in: Alfa-Forum 54-55/2004, S. 18.
- ⁵ Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster 2013.
- ⁶ Grotlüschen / Riekmann: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, S. 163.
- ⁷ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/>
- ⁸ Projekt MekoFun der Katholischen Erwachsenenbildung, <http://www.kbe-bonn.de/798.html?&L=hxaqoikkgvidkm>, unveröffentlichter Vortrag am 14. Juli 2014 auf der Konferenz für Bildungs- und Lernberatung im Bayerischen Volkshochschulverband München.
- ⁹ Grosche, M.: Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter, Münster 2012, S. 21.
- ¹⁰ leo-News 7/2012, http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2013/09/Brosch%C3%BCre_leo-News_2012.pdf
- ¹¹ Rammstedt, B. (Hrsg.): PIAAC. Die wichtigsten Ergebnisse. Münster 2013, S. 57.
- ¹² leo-News 10/2012, http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2013/09/Brosch%C3%BCre_leo-News_2012.pdf
- ¹³ <http://www.bmbf.de/de/426.php>
- ¹⁴ Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode, S. 24, <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>
- ¹⁵ Enzensberger, H.M.: Lob des Analphabetismus, in: Mittelmaß und Wahn, von Dems., Frankfurt a. M. 1988.
- ¹⁶ Grotlüschen / Riekmann: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, S. 33 ff.
- ¹⁷ www.alpha-regional.de
- ¹⁸ Grotlüschen / Riekmann: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, S. 36.
- ¹⁹ <http://www.bmbf.de/de/426.php>
- ²⁰ <https://www.neps-data.de/>, Zusammenfassung der Ergebnisse auf einem unveröffentlichten Vortrag von Dr. Corinna Kleinert, Institut für Arbeits- und Berufsforschung: Grundkompetenzen und Weiterbildung im Lebensverlauf – Ergebnisse der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels, auf der Fachtagung Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG) des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. vom 28.-30.10.2013 in Nürnberg.

FÖRDERUNG VON JUGENDLICHEN MIT SCHRIFTSPRACHDEFIZITEN

Konzepte und Instrumente für die Ausbildungsorientierte Alphabetisierung

URSULA KRINGS || Jugendliche funktionale Analphabeten finden nach Beendigung der allgemeinbildenden Schulzeit meistens keinen Ausbildungsplatz und münden daher oft in Bildungsangebote am Übergang Schule / Beruf. Der Modellversuch Ausbildungsorientierte Alphabetisierung entwickelte Instrumente und Materialien, um die Schriftsprachkompetenzen von Jugendlichen zu fördern und sie so an eine Ausbildung heranzuführen.

SCHRIFTSPRACHKOMPETENZEN BEI JUGENDLICHEN

Funktionale Analphabeten verfügen trotz Schulbesuch von mindestens neun Schuljahren nicht über ausreichende Schriftsprachkenntnisse. Der Sinn eines Textes, sei es auch nur eine Produktinformation, eine Gebrauchsanweisung oder der Handyvertrag, wird entweder gar nicht oder nur mit viel Mühe verstanden. Auch das Schreiben fällt schwer. Zwar können die Betroffenen häufig ihren Namen, ein paar Wörter oder kurze Sätze schreiben, aber schon ein einfaches Anschreiben oder die Beantwortung von Behördenpost überfordert sie.¹

Funktionaler Analphabetismus stellt bei weitem keine Randerscheinung dar. Erste Einschätzungen des quantitativen Ausmaßes ermöglichen die Ergebnisse der ersten PISA-Studie. Daraus ist zu entnehmen, dass nahezu ein Fünftel (18 %) der 15-Jährigen bei der Lesefähigkeit maximal Kompetenzstufe 1 aufweist. Kompetenzstufe 1 umschreibt die Kompetenz, in einem Text über ein vertrautes Thema den Hauptgedanken zu erkennen und einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und dem eigenen Alltagswissen herstellen zu können. Jugendliche, die die Stufe 1 oder

niedriger erreichen, gehören in Bezug auf berufliche Perspektiven zu einer von funktionalem Analphabetismus bedrohten Risikogruppe.²

BERUFLICHE AUSSICHTEN DER BETROFFENEN

Vielfach streben schriftschwache Jugendliche nach der Schule Ausbildungen in Berufsfeldern an, in denen Schriftkenntnisse vermeintlich keine große Rolle spielen (Handwerk, Produktion), oder sie streben eine direkte Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung an (Helferbereich, einfache Arbeiten). Allerdings haben Automatisierung und Technisierung dazu geführt, dass es kaum noch Tätigkeiten gibt, für die eine Beherrschung der Schriftsprache nicht erforderlich ist. Die meisten Informationen oder Anweisungen werden schriftlich, oftmals per Computer, übermittelt. Auch an sogenannten Einfacharbeitsplätzen sind PCs bzw. Maschindisplays zu bedienen. Hinzu kommt, dass im Zuge der Qualitätssicherung in allen Arbeitsbereichen Arbeitsschritte und Ergebnisse verstärkt zu dokumentieren sind. Teamorientierte Formen der Arbeitsorganisation (Gruppenarbeit, Teamsitzungen) verlangen darüber hinaus das Verfassen von Protokollen und Berichten.³

Nach Beendigung der allgemeinbildenden Schulzeit mündet daher ein Großteil dieser Jugendlichen in die Erwerbslosigkeit und oftmals in Bildungsangebote am Übergang Schule / Beruf. Ein kleiner Teil der Betroffenen schafft den Übergang in eine betriebliche Ausbildung. 9 % der Auszubildenden zählen laut der leo. Level-One-Studie zu den funktionalen Analphabeten (Alpha-Level 1-3). Weitere 10 % der Auszubildenden weisen deutliche Defizite im Lesen und Schreiben auf (Alpha-Level 4)⁴. Sehr wahrscheinlich ist, dass viele dieser Jugendlichen die Ausbildung aufgrund der schriftsprachlichen Anforderungen in der Berufsschule bzw. in den Zwischen- und Abschlussprüfungen abbrechen und auf berufsorientierende Qualifizierungsangebote angewiesen sind. Bisher fallen in diesen Bildungsangeboten von funktionalem Analphabetismus betroffene Jugendliche kaum auf, da sie Strategien entwickelt haben, ihre Defizite zu verheimlichen. Die Folgen sind einerseits an betrieblichen Risiken erkennbar (u. a. verzögerte Prozesse, Fehler, Unfälle), was die Bereitschaft der Unternehmen zu präventiven Maßnahmen (u. a. Information und Sensibilisierung der Ausbilder, Vorgesetzten, Personalverantwortlichen) im Rahmen der Qualitätssicherung steigern dürfte oder müsste. Andererseits kann nicht gezielt und nur unzureichend am Abbau ihrer Schriftsprachdefizite gearbeitet werden, da dem betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungspersonal handhabbare Diagnoseinstrumente fehlen. Ein gezielter Abbau ihrer Grundbildungsdefizite wird dadurch erschwert und sie fallen „durch’s Raster“.

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DAS BILDUNGSPERSONAL

Aufgrund der Tendenz der Betroffenen, ihre Defizite zu verbergen, z. B. Aufgaben delegieren, verweigern oder aufschieben, ist es für das betriebliche und außerbetriebliche Bildungspersonal schwierig, innerhalb des Unterrichts- und Arbeitskontextes Jugendliche mit gravierenden Schriftsprachdefiziten überhaupt zu erkennen.

Angesichts abnehmender Zahlen von Schulabsolvierenden sowie der zunehmenden Konkurrenz durch universitäre Bildungsgänge haben vor allem kleine und mittlere Unternehmen bei der Suche nach Auszubildenden das Nachsehen.

Als mögliche Kompensationsstrategie wird es darauf ankommen, künftig auch Jugendliche mit heterogenen Bildungsbiographien an eine Ausbildung heranzuführen und erfolgreich auszubilden. Hierzu zählen auch Jugendliche mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen, deren Kenntnisse im Lesen und Schreiben durch eine entsprechende Förderung verbessert werden können.

Betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal benötigt hierfür geeignete Unterstützungsstrategien. Im ersten Schritt kommt es darauf an, jugendliche funktionale Analphabeten innerhalb heterogener Lerngruppen zu erkennen. Daran muss sich eine gezielte Förderung der Schriftsprachkompetenzen anschließen. Hier setzt der im Folgenden beschriebene Modellversuch an.

DER MODELLVERSUCH AUSBILDUNGS-ORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG

Einordnung des Modellversuchs

Im Jahr 2012 ging die Weltalphabetisierungsdekade (2003-2012) der Vereinten Nationen zu Ende. Deren Ziel war es, die Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte zu reduzieren.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat mit dem Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung / Grundbildung Erwachsener“ einen Beitrag der Bundesregierung zur nationalen Durchführung der Weltalphabetisierungsdekade geleistet. Insgesamt wurden im Förderschwerpunkt 25 Verbünde mit weit über 100 Teilvorhaben gefördert. Ziele der Projekte waren:

- die Verbesserung des Forschungsstandes zur Alphabetisierung / Grundbildung,
- der Ausbau der vorhandenen Strukturen „nachholender Grundbildung“ sowie Erhöhung der Beteiligten durch Erschließung neuer Lernwege und Zugangsmöglichkeiten für die Zielgruppe,
- die Steigerung der Effizienz der Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen,
- die Erweiterung der Kenntnisse zur Professionalisierung und Qualitätssteigerung der Ausbildung der Lehrenden,
- die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis.

Seit 2012 widmet sich das BMBF mit dem Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ dem Thema. Im Zeitraum von 2012 bis 2015 arbeiten mehr als 50 Projekte im Förderschwerpunkt. Dieser gliedert sich in drei Handlungsfelder:

- Konzepte und Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung,
- Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen,
- Fortbildungsangebote für Trainer sowie Dozenten in Bildungsmaßnahmen.

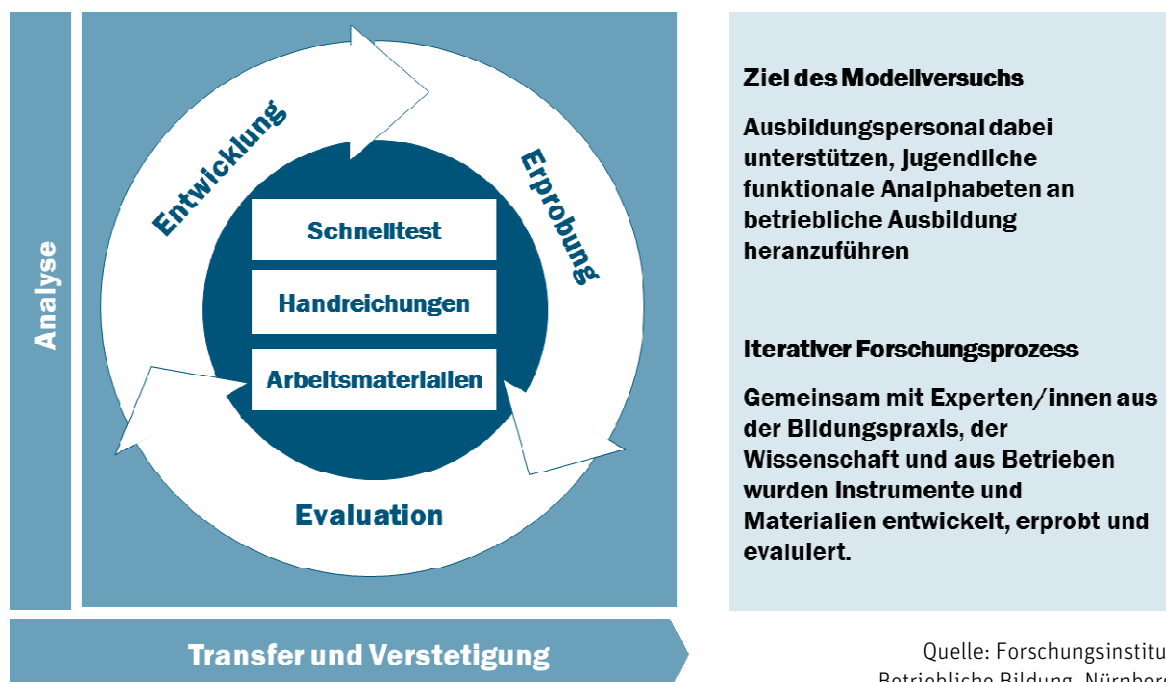
Alle diese Aktivitäten fokussieren sich auf Erwachsene als Zielgruppe, wobei Jugendliche – wenn überhaupt – nur am Rande vorkommen. Bei der Arbeit mit jugendlichen funktionalen Analphabeten kann vielfach auf das Erfahrungswissen aus der Erwachsenenalphabetisierung zurückgegriffen werden. Allerdings gibt es Besonderheiten, die sich aus dem Altersunterschied ableiten: So ist die Lebens- und Lernsituation, Motivationslage, das Problembewusstsein und nicht zuletzt die Lebenswelt beider Alters-

gruppen verschieden. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Modellversuch „Ausbildungsorientierte Alphabetisierung“ ganz gezielt mit jugendlichen funktionalen Analphabeten.

Konzept des Modellversuchs

Im Rahmen des BIBB-Modellversuchsförderschwerpunktes „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ wurden im Modellversuch „Ausbildungsorientierte Alphabetisierung“ gemeinsam mit Betrieben, der Wissenschaft und Bildungspraxis an der Schnittstelle des Übergangs Schule / Beruf neuartige Ansätze entwickelt, erprobt und evaluiert mit dem Ziel, speziell Jugendliche mit Grundbildungsdefiziten an eine duale Ausbildung heranzuführen. Durch den Handlungsansatz des Modellversuchs soll betriebliches und außerbetriebliches Ausbildungspersonal für Jugendliche sensibilisiert werden, die unterschiedlich ausgeprägte Schwächen in ausbildungsrelevanten schriftsprachlichen Kompetenzen besitzen. Zur Unterstützung der Bildungsakteure wurden praktikable Förderinstrumente und -konzepte entwickelt und erprobt (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Konzept des Modellversuchs



Quelle: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Nürnberg

Das Förderkonzept

Das Förderkonzept beinhaltet einen Schnelltest, Handreichungen und Arbeitsmaterialien.

Der Schnelltest ermöglicht es dem betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungspersonal, Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten überhaupt zu erkennen. Mit Handreichungen zur Methodik und Didaktik werden Hinweise gegeben, wie die besonderen Lernvoraussetzungen und -bedarfe der Zielgruppe bei der Gestaltung des Lernprozesses berücksichtigt werden können. Die Arbeitsmaterialien sind für die unmittelbare Förderung der Schriftsprachkompetenzen von Jugendlichen konzipiert.⁵

Im Folgenden werden die Komponenten des Förderkonzepts kurz vorgestellt. Eine ausführliche Beschreibung ist in dem Leitfaden für die Bildungspraxis Band 60 „Ausbildungsorientierte Alphabetisierung – Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten am Übergang Schule / Beruf fördern“ im wbv Verlag veröffentlicht.⁶

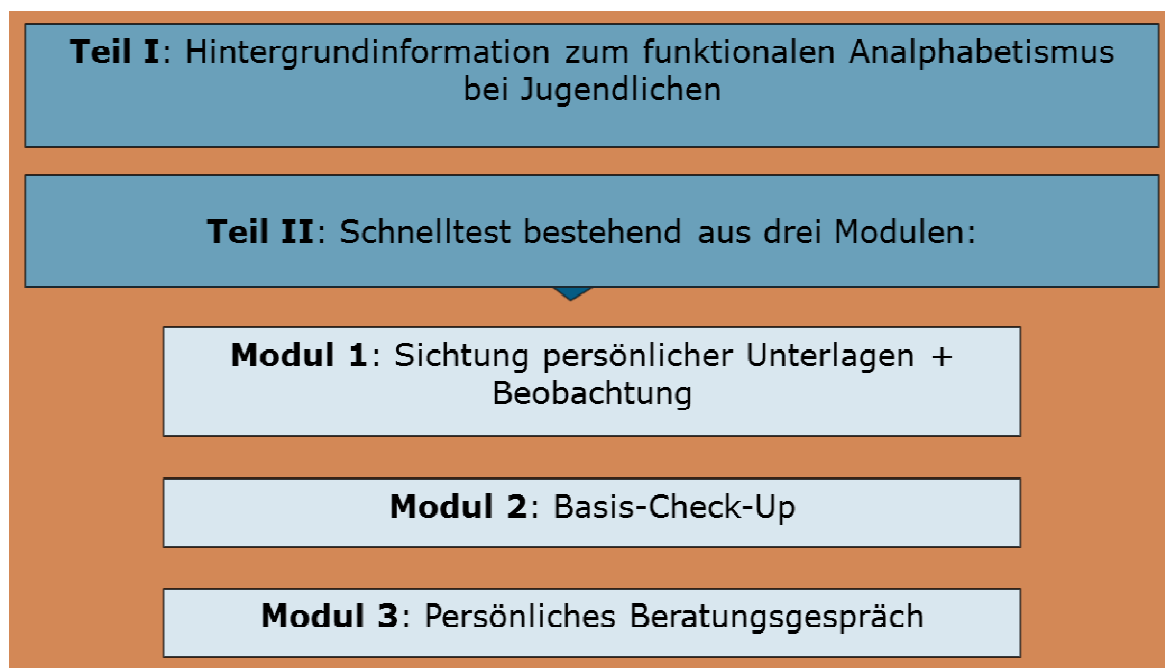
Erkennen von Schriftsprachdefiziten bei Jugendlichen – Schnelltest

Am Übergang Schule / Beruf wird bislang relativ wenig auf Schriftsprachdefizite eingegangen. Einerseits, weil sich die Bedeutung des

Themas in den Lehrplänen und Schulungskonzepten noch nicht ausreichend widerspiegelt. Andererseits, weil die Problematik unter all den Problemlagen, von denen viele Jugendliche betroffen sind, nicht besonders ins Auge fällt. Verhaltensauffälligkeiten und geringe Motivation sind unter sozial Benachteiligten, zu denen die Teilnehmenden zum Großteil gezählt werden müssen, verbreitet. Die pädagogischen Fachkräfte sind daher besonders gefragt, Schriftsprachdefizite bei Jugendlichen zu erkennen. Bisher stehen die Fachkräfte allerdings vor dem Problem, dass sie häufig Schwierigkeiten zwar vermuten, doch keine Zeit und auch nicht das nötige Know-how haben, der Vermutung nachzugehen. Es fehlt an praxistauglichen, zeitsparenden Instrumenten für eine Einschätzung nach objektiven Kriterien.

Im Fokus bei der Entwicklung des förderdiagnostischen Instruments stand daher die Nutzbarkeit in der Bildungspraxis. Deshalb wurden im Vorfeld die Bedarfe und Anforderungen von Fachkräften, die mit Jugendlichen in Angeboten am Übergang Schule / Beruf arbeiten, an das Instrument erhoben. Die Erhebung fand in Form einer offenen Abfrage im Rahmen von Qualifizierungworkshops sowie im Rahmen von

Abb. 2: Struktur des Schnelltests – Erkennen von Schriftsprachdefiziten bei Jugendlichen



Quelle: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Nürnberg

Experteninterviews statt. Folgende Anforderungen wurden im Hinblick auf ein förderdiagnostisches Instrument benannt:

- praktikabel,
- leicht durchführ- und auswertbar,
- geringer zeitlicher Aufwand,
- Berücksichtigung von Elementen formeller und informeller Testverfahren,
- keine Testsituation,
- verständliche Anleitung.

Das Instrument soll es betrieblichem und außerbetrieblichem Bildungspersonal ermöglichen, Schriftsprachdefizite bei Jugendlichen zu erkennen. Es liefert im Sinne eines Schnelltests eine grobe Einschätzung, ob gravierende Probleme beim Lesen und Schreiben vorliegen, stellt jedoch keine differenzierte Leistungsdiagnostik dar. Der Schwerpunkt wurde auf Grund der Anforderungen der Bildungspraxis klar auf Praktikabilität gelegt. Entsprechend kompakt und einfach handhabbar wurde das Instrument gestaltet.

Die Erstellung erfolgte auf Grundlage einer vorherigen Sichtung und Zusammenstellung in der Bildungspraxis bereits vorhandener und bewährter Diagnoseinstrumente,⁷ speziell aus den Bereichen Alphabetisierung und Grundbildung sowie heterogener Lerngruppen. Zielgruppe dabei sind jedoch in der Regel Erwachsene. Auf Grundlage dieser gesichteten Materialien wurde ein mehrteiliger Schnelltest zum Erkennen von Schriftsprachdefiziten bei Jugendlichen entwickelt (siehe Abb. 2).

Handreichungen

In heterogenen Lerngruppen besteht die Gefahr, dass eine „Sonderbehandlung“ der funktionalen Analphabeten durch spezielle Trainings zur Ausgrenzung führt. Die pädagogische Fachkraft hat also einen Spagat zu vollziehen: einerseits auf die schriftschwachen Jugendlichen besonders einzugehen, andererseits aber auch ihre Integration in der Gruppe zu fördern und die Bedürfnisse der anderen Teilnehmenden nicht außen vor zu lassen.

Integrative didaktische Prinzipien sind:

- ermutigender und motivierender Umgang auf Augenhöhe,
- vertrauensvolle Lernatmosphäre,

- einbinden der Lernenden in die Organisation und Gestaltung von Aktivitäten,
- eingehen auf unterschiedliche Lernstände durch Binnendifferenzierung,
- Konflikte in der Gruppe ansprechen, Konfliktmanagement.

In den Handreichungen werden exemplarisch Ansätze und Methoden vorgestellt, die sich für die Arbeit in heterogenen Lerngruppen eignen und sich speziell bei der Förderung von Schriftsprachkompetenzen bewährt haben:

- freies Schreiben,
- das stumme Schreibgespräch,
- Stationenlernen,
- lernen an informellen Orten,
- Einzelarbeit / individuelles Lernen,
- Lerntandems / Partnerarbeit,
- dialogisches Lernen,
- Empowerment / Stärken stärken,
- wechselnde Unterrichtsphasen / methodische Vielfalt.

Eine Kurzbeschreibung gibt eine Einführung in den jeweiligen Ansatz, durch Erläuterungen erhält der Praktiker Hinweise für die Anwendung in verschiedenen Lernsituationen. Eine Übersicht über die möglichen Einsatzbereiche sowie die Vor- und Nachteile rundet die Beschreibung ab.

Arbeitsmaterialien

Wenn nun erkannt wurde, dass einzelne Jugendliche größere Schriftsprachdefizite haben, gilt es Wege zu finden, diese Jugendlichen gezielt zu fördern. In der Regel muss dies innerhalb einer heterogenen Gruppe geschehen. Für die Entwicklung von Arbeitsmaterialien sollten daher folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- für die Arbeit in Gruppen als auch mit Einzelnen anwendbar,
- Berücksichtigung eines niedrigen Sprachniveaus,
- steigender Schwierigkeitsgrad,
- kurze Aufgaben,
- verständliche Aufgabenstellung,
- einfach auswertbar,
- Feedbackmöglichkeiten für Ausbildungspersonal.

Die Notwendigkeit, auf heterogene Lerngruppen einzugehen, ergibt sich nicht nur im Klassenzimmer. Sowohl Bildungsangebote am Übergang Schule / Beruf als auch die Berufsausbildung selbst zeichnen sich durch eine heterogene Zusammensetzung aus. Je mehr Heterogenität, desto stärker muss der Unterricht diese Unterschiede aufgreifen. Befinden sich innerhalb der heterogenen Lerngruppe Personen, die nicht ausreichend lesen oder schreiben können, steht das betriebliche und außerbetriebliche Bildungspersonal vor besonderen Herausforderungen. Die gängigen Lehrwerke werden bei den Jugendlichen nicht greifen. Ohne gezielte Förderungen haben sie allerdings am Ende eines Bildungsangebots kaum eine Möglichkeit, in ein Ausbildungsverhältnis zu gelangen. Methodenvielfalt, Binnendifferenzierung oder individualisiertes Lernen sind daher die Schlüsselwörter reformpädagogischer Ansätze.

Bildungsfachkräfte, die in heterogenen jungen Lerngruppen unterrichten, steht wenig flexibel einsetzbares Arbeitsmaterial zur Verfügung, das sich für die Bearbeitung von Schriftsprachdefiziten eignet. Es fehlt an Material, das einerseits einen Berufsbezug oder einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen aufweist und andererseits auf den verschiedenen Niveaustufen ansetzen kann.

Um diesem Manko zu begegnen, wurde im Modellversuch eine Sammlung von Materialien erstellt, die als längere oder kürzere Unterrichtseinheiten und jeweils mit Aufgabenstellungen auf verschiedenen Niveaustufen eingesetzt werden können. Fünf verschiedene Arten von Arbeitsmaterialien und die hierfür in Frage kommenden Methoden wurden erstellt:

- fehlerhafte Texte überarbeiten,
- Übungen zu Rechtschreibung und Grammatik,
- Arbeit mit Wortfamilien und Wortbausteinen,
- Texte lesen und verstehen,
- freie Texte erstellen.

Die Arbeitsmaterialien bestehen aus abgeschlossenen kleinen Aufgaben, die nicht aufeinander aufbauen, daher können sie auch als kurze Phasen in Lernarrangements integriert werden. Die Aufgaben sind selbsterklärend und

mit Kopiervorlagen einfach an verschiedenen Lernorten einsetzbar.

RESÜMEE

Es wird zunehmend deutlich, dass funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen ein ernst zu nehmendes Problem darstellt, das das außerbetriebliche und betriebliche Bildungspersonal gleichermaßen betrifft. Wenn es gelingen soll, Jugendliche mit sehr geringen Schriftsprachkompetenzen an eine Ausbildung heranzuführen, müssen verstärkt Wege gesucht und gefunden werden, Bildungsakteure bei der Arbeit mit dieser Zielgruppe zu unterstützen. Es kommt darauf an, betriebliche und außerbetriebliche Verantwortliche dahingehend stärker zu sensibilisieren und zu unterstützen, das vorhandene Ausbildungspotenzial besser zu nutzen. Dass es Jugendliche gibt, die aufgrund von Schriftsprachdefiziten den Übergang in eine betriebliche Ausbildung nicht schaffen, wird vielen Akteuren erst bewusst, wenn die Thematik in Rahmen von Fachgesprächen, Workshops oder Arbeitstreffen erläutert wird. Durch Projekte, wie den skizzierten Modellversuch, werden Akteure für die Thematik sensibilisiert und durch die Entwicklung entsprechender Handreichungen und Förderinstrumente bzw. -konzepte darin unterstützt, Grundbildungsdefizite bei Jugendlichen zu erkennen und die Kompetenzen der Jugendlichen entsprechend zu fördern.⁸

Bislang wird die mangelnde Grundbildung von den Unternehmen zwar nicht nachgebessert, denn Mitarbeiter ohne eine Berufsausbildung beteiligen sich vergleichsweise selten an Weiterbildung. Aber immerhin rund ein Drittel der in einer Studie des IW Köln befragten Unternehmen wäre bereit, am Arbeitsplatz Nachhilfe im Lesen und Rechnen zu geben.⁹ An dieser Bereitschaft gilt es in Zukunft anzuknüpfen.

|| URSULA KRINGS

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

ANMERKUNGEN

- ¹ Schneider, Manuela: Ausbildungsorientierte Alphabetisierung – Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern, Bielefeld 2014.
- ² Freiling, Thomas / Krings, Ursula: Ausbildungsorientierte Alphabetisierung – Übergänge in Ausbildung für jugendliche funktionale Analphabetinnen und Analphabeten erleichtern, in: Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. von Eckart Severing und Reinhold Weiß, Bielefeld 2014 (im Erscheinen), S. 105-122.
- ³ Schneider: Ausbildungsorientierte Alphabetisierung.
- ⁴ Grotluschen, Anke / Riekman, Wibke: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ergebnisse der ersten leo.Level-One Studie, Münster 2012.
- ⁵ Alle Materialien stehen als Download kostenlos zur Verfügung unter: http://www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/Instrumente/131213_Foerderkonzept_Gesamt_Endversion.pdf
- ⁶ Schneider: Ausbildungsorientierte Alphabetisierung.
- ⁷ www.alpha-z.de, Stand: 4.1.2013.
- ⁸ Freiling, Thomas / Krings, Ursula: Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung – Alphabetisierung und Fachkräftebedarf, in: bwp@ Spezial 6: Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 11, S. 1-16, http://www.bwpat.de/ht2013/ws11/freiling_krings_ws11-ht2013.pdf
- ⁹ Klein, Helmut E. / Schöpfer-Grabe, Sigrid: Schriftsprachliche Korrektheit von Schulabsolventen im Spiegel unterrichtlicher Fehlerbewertung und betrieblicher Einstellungstests. Explorative Befragung des IW Köln, in: Wirtschaft und Berufserziehung 6/2010, S. 16-20.

ARBEITSMARKTCHANCEN ARBEITSLOSER FUNKTIONALER ANALPHABETEN VERBESSERN

DOMINIQUE DAUSER || Funktionale Analphabeten haben einen schweren Stand auf dem Arbeitsmarkt. Sie sind überwiegend auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse verwiesen und ihr Arbeitslosigkeitsrisiko ist hoch. Das Projekt „AlphaBERUF“ zeigt Wege auf, Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser mit berufsorientierter Alphabetisierung zu verzahnen, um die Arbeitsmarktchancen arbeitsloser funktionaler Analphabeten zu verbessern.

FUNKTIONALER ANALPHABETISMUS

Funktionale Analphabeten werden den in einer modernen Informations- und Wissensgesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzten Anforderungen an Schriftsprachlichkeit nicht gerecht. Sie können zwar meist Buchstaben, Wörter, oft auch einzelne Sätze lesen und schreiben, nicht aber einen längeren zusammenhängenden Text wie z. B. eine Arbeitsanweisung. Wegen ihrer mangelnden Schriftsprachkompetenz sind die Betroffenen überwiegend auf das von prekären Beschäftigungsverhältnissen geprägte Segment der Einfacharbeitsplätze festgelegt. Doch Qualifikationsanforderungen werden auch im Helferbereich komplexer und Beschäftigungsmöglichkeiten unterhalb der Facharbeiterebene schwinden zunehmend. Das Risiko von funktionalen Analphabeten, arbeitslos zu werden, ist entsprechend hoch. Eine berufliche Neuorientierung aus der Arbeitslosigkeit heraus ist für die Betroffenen wegen der mit Arbeitsplatzsuche und Bewerbung verbundenen schriftsprachlichen Anforderungen meist schwierig. Berufliche Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten bleiben ihnen oft verschlossen, da sie aufgrund ihrer Schriftsprachdefizite nur eingeschränkt an beruflicher Qualifizierung partizipieren können. Obwohl angesichts der demographischen Entwicklung Fachkräfte dringend

gebraucht werden, kann ihr Qualifizierungspotenzial nicht genutzt werden. Berufsorientierte Alphabetisierung kann arbeitslosen funktionalen Analphabeten neue berufliche Perspektiven eröffnen. Doch fehlen aktuell zielgruppengerechte Angebote, die in bestehende Förderstrukturen eingepasst werden können. Ein vielversprechender Ansatz, um diese Angebotslücke zu schließen, ist die Verzahnung berufsorientierter Alphabetisierung mit Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser.

ALPHABETISIERUNG UND ARBEITSMARKTINTEGRATION

Eine vollständige Alphabetisierung ist zwar nicht unbedingt Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt, fördert diese aber erheblich, wie die Ergebnisse der leo.-Level-One-Studie¹ der Universität Hamburg aus dem Jahr 2010 zeigen. Nach dieser repräsentativen Erhebung zu Schriftsprachkompetenzen Erwachsener in Deutschland, bei der 8.436 Personen zwischen 18 und 64 Jahren im Rahmen der Adult Education Survey befragt wurden, kann man davon ausgehen, dass etwa 12 % der Erwerbstätigen funktionale Analphabeten sind. Wie zu erwarten, üben sie meist einfache Tätigkeiten aus, die oft verbunden sind mit (schwerer) körperlicher Arbeit oder

Maschinenbedienung. Mögliche Beschäftigungsfelder für die Betroffenen bieten sich vor allem in folgenden Berufsgruppen: Bauhilfsarbeiter, Maschinisten, Hilfskräfte, Reinigungspersonal, Transport- und Frachtarbeiter, Fahrer, Hausmeister und Beschäftigte in der Fertigung. Damit ist die Personengruppe meist auf atypische Beschäftigung (Niedriglohnsektor, Mini- und Midijobs und Leiharbeit) verwiesen. Ihr Arbeitslosigkeitsrisiko ist wesentlich höher als das der restlichen Erwerbsbevölkerung: Unter den Arbeitslosen finden sich mehr als 30 % funktionale Analphabeten und damit doppelt so viele wie in der Gesamtbevölkerung.

ALPHABETISIERUNG UND ARBEITSMARKTERFOLG

Die zentrale Bedeutung von Grundkompetenzen für den individuellen Arbeitserfolg belegen ergänzend auch die aktuellen Ergebnisse des „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zum Bildungsstand Erwachsener. Die PIAAC-Bildungsstudie untersucht die Grundkompetenzen der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von 16 bis 65 Jahren in 24 Ländern und stellt fest: Über alle Bildungsniveaus hinweg schneiden deutsche Erwachsene im internationalen Vergleich hinsichtlich Lesekompetenz, mathematischer Kompetenz und auch im Umgang mit Computern durchschnittlich ab. Die Studie bestätigt den bereits bekannten Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Lesevermögen. In Deutschland können diejenigen am schlechtesten lesen, rechnen und mit dem Computer umgehen, deren Eltern einen geringen Bildungsstand haben und / oder die Deutsch als Zweitsprache sprechen.² Zudem erbringt die Studie den Nachweis, dass höhere Grundkompetenzen vor allem im Bereich Lesen und Alltagsmathematik zu mehr Teilhabe am Arbeitsmarkt und höherem Einkommen führen.

Arbeitsmarktteilnahme: In nahezu allen PIAAC-Teilnehmerländern und so auch in Deutschland besitzen 25- bis 54-jährige Erwerbstätige im Mittel höhere Grundkompetenzen als Erwerbslose und Nichterwerbspersonen. Hierzulande steigt die Wahrscheinlichkeit, er-

werbstätig zu sein, mit jeder Kompetenzstufe um rund 10 %. Damit liegt Deutschland über dem internationalen Durchschnitt. Größere Kompetenznachteile haben insbesondere Langzeiterwerbslose, das heißt Erwerbslose, die 12 Monate und länger keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen sind. Sie erreichen im Mittel auffallend niedrige Kompetenzwerte, die unter dem OECD-Durchschnitt für diese Gruppe liegen.³

Einkommen: In allen an PIAAC teilnehmenden Ländern erreichen abhängig Beschäftigte mit einer höheren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz im Durchschnitt höhere Einkommen als Beschäftigte mit geringeren Kompetenzniveaus. In Deutschland sind die entsprechenden Einkommensunterschiede besonders deutlich ausgeprägt: So verdienen im Durchschnitt Erwerbstätige auf der höchsten Lesekompetenzstufe im Mittel 52 % mehr als jene auf der nächsthöheren Kompetenzstufe und rund 86 % mehr als Erwerbstätige auf der niedrigsten Kompetenzstufe. Durch die Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren wie der Bildungsdauer, Berufserfahrung und des Geschlechts reduziert sich dieser Effekt zwar, bleibt aber substantiell. Selbst nach Kontrolle dieser Einflussfaktoren verdient in Deutschland, wer beim PIAAC-Test um eine Kompetenzstufe besser abschneidet, um rund 10 % mehr.⁴

SCHRIFTSPRACHANFORDERUNGEN IM HELFERBEREICH

Wer eher geringe Grundkompetenzen beim Lesen, Schreiben, Rechnen und im Umgang mit dem Computer mitbringt, muss also mit massiven Nachteilen auf dem Arbeitsmarkt rechnen. Doch haben auch Personen mit Schriftsprachdefiziten Chancen, eine Beschäftigung zu finden, und zwar vor allem im Helferbereich. Denn noch gibt es Arbeitsplätze, bei denen angelernte Arbeitskräfte in ihrem Arbeitsalltag nur selten und wenn auf niedrigem Niveau mit schriftsprachlichen Anforderungen konfrontiert sind. Das haben betriebliche Fallstudien des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb)⁵ zu Grundbildungsanforderungen in den Berufsfeldern Lager und Logistik, industrielle Produktion, Gastronomie und Pflege gezeigt: Die schriftsprachlichen Anforderungen an Einfach-

arbeitsplätzen beschränken sich im normalen Arbeitsumfeld auf das Lesen und Schreiben einzelner Wörter und stichpunktartiger Formulierungen; nur die Pflege macht hier eine Ausnahme. Bei dieser Einschätzung ist jedoch zu berücksichtigen, dass die schriftsprachlichen Anforderungen steigen, sobald sich der Verantwortungsbereich eines Beschäftigten erweitert. Wie arbeitsplatzabhängig Schriftsprachanforderungen sind, macht das Beispiel Lagerhelfer deutlich: Im normalen Arbeitsalltag müssen angelehrte Kräfte allenfalls Unterschriften z. B. auf Lieferscheinen leisten und in Bezug auf Routineaufgaben ggf. Besonderheiten stichpunktartig notieren. Zusatzaufgaben beinhalten jedoch auch das orthographisch korrekte Verfassen von standardisierten Briefen.

Zu einer Barriere für den Zugang zum Arbeitsmarkt können für funktionale Analphabeten zudem Arbeitsplatzsuche und Bewerbung selbst werden. Bewältigen sie die damit verbundenen hohen Anforderungen an die Schriftsprachkompetenz nicht, scheitert ihre berufliche Integration, auch wenn die ausgeschriebene Stelle selbst kaum Schriftsprachkompetenzen erfordert.

ERWARTUNGEN VON UNTERNEHMEN

Insgesamt ist festzustellen, dass in Beschäftigungssegmenten für Personen ohne Berufsabschluss die Qualifikationsanforderungen komplexer werden. Darauf weisen Studien des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) zu Qualifikationsentwicklung im Bereich der einfachen Arbeit hin:⁶ Der Trend geht weg vom weisungsgebundenen Arbeiten hin zu mehr Verantwortung und Mitgestaltung. Diese Entwicklungen führen meist auch zu steigenden schriftsprachlichen Anforderungen im Helferbereich. Unternehmen gehen jedoch beinahe selbstverständlich davon aus, dass sie auch bei angelehrten Kräften im Bedarfsfall Schriftsprachkompetenzen abrufen können. Fast 90 % der Unternehmen erwarten von ihren angelehrten Kräften, dass sie tätigkeitsrelevante Texte verstehen, und über 80 %, dass sie einfache Sachverhalte schriftlich formulieren können. So die Ergebnisse einer repräsentativen bundesweiten Unternehmensbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln.⁷

GERINGQUALIFIZIERTE ALS FACHKRÄFTERESERVE

Aber nicht nur steigende Anforderungen im Helferbereich, auch das Wegbrechen einfacher Tätigkeiten erschweren die Integration funktionaler Analphabeten in Arbeit. Zwar kann man davon ausgehen, dass es auch in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt eine gewisse Nachfrage nach einfachen Tätigkeiten mit geringen Schriftsprachanforderungen geben wird, doch werden solche Einfacharbeitsplätze immer weniger. Darauf verweisen verschiedene Prognosen zum künftigen Fachkräftebedarf u. a. auch die Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): Der Bedarf an Arbeitskräften ohne abgeschlossene Berufsausbildung wird zwischen 2011 und 2030 sinken, und zwar um rund 0,9 Mio. Personen. Da auch das Angebot zurückgeht, wird für das Jahr 2030 die Unterbeschäftigung der Personen ohne Berufsabschluss auf rund 1,2 Mio. ansteigen. Auf der anderen Seite sind bereits ab Mitte 2020 Engpässe bei den Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung zu erwarten.⁸

Daraus ergibt sich auf der einen Seite ein Überhang an Geringqualifizierten und auf der anderen Seite ein Mangel an Fachkräften. Im Abgleich legt dies den Schluss nahe, dass Fachkräftelücken durch Aktivieren von Qualifikationsreserven bei An- und Ungelernten reduziert werden könnten. Doch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass diese Rechnung aufgeht, ist die Anhebung des Grundbildungsniveaus dieser Personengruppe. Denn ohne solide Grundbildung ist eine berufliche Qualifizierung von Personen ohne Berufsabschluss nicht zu haben.

AKTIVE ARBEITSFÖRDERUNG ARBEITSLOSER

In Hinblick auf eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt benötigen vor diesem Hintergrund insbesondere arbeitslose funktionale Analphabeten Unterstützung. Von Agenturen für Arbeit und Jobcentern angebotene Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser tragen dazu bei, Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte arbeitssuchende Personen an den Arbeitsmarkt heranzuführen und Vermittlungshemmnisse festzustellen, zu verringern oder

zu beseitigen. Angepasst an die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden umfassen solche Maßnahmen u. a. berufliche Neuorientierung, Bewerbungsunterstützung, Feststellung vorhandener beruflicher Kenntnisse und berufliche Qualifizierungssequenzen. Arbeitslose funktionale Analphabeten können aber in der Regel an solchen Maßnahmen nicht teilnehmen, da aufgrund ihrer Schriftsprachdefizite nicht zu erwarten steht, dass sie solche Maßnahmen erfolgreich abschließen. Die angestrebte Eingliederung gelingt daher nur, wenn die Betroffenen die Möglichkeit bekommen, bereits im Vorfeld von solchen Maßnahmen an ihren Schriftsprachdefiziten zu arbeiten. Gegebene Schriftsprachanforderungen für ausgewählte Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser zeigt eine explorative Analyse des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) auf.⁹

DER ALPHABERUF MODELLANSATZ

Eine zielgerichtete Förderung arbeitsloser funktionaler Analphabeten verspricht die Verzahnung von Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser mit berufsorientierter Alphabetisierung. Curricula, Qualitätsmerkmale und Ablaufszenarien für die Umsetzung von Maßnahmen, die berufliche Qualifizierung und

berufsorientierte Alphabetisierung verbinden, entwickelt und erprobt das Projekt AlphaBERUF des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) (vgl. Abb.). Angesiedelt ist das Projekt mit dem Förderkennzeichen W137700 in der Förderinitiative „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).

Das Projekt AlphaBERUF startete im Januar 2013. In der ersten Projektphase stand die Konzeptentwicklung im Vordergrund: In enger Abstimmung mit der Bundesagentur für Arbeit, der Regionaldirektion Bayern und gemeinsam mit Experten aus Bildungspraxis und Wissenschaft wurde ein modular aufgebautes Förderkonzept mit vorgeschalteter und begleitender Alphabetisierung erarbeitet. Der entwickelte AlphaBERUF Modellansatz richtet sich an arbeitslose funktionale Analphabeten, die Unterstützung bei der beruflichen Eingliederung brauchen. Die Gesamtmaßnahme besteht aus einem Alphabetisierungsanteil und einer Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung auf der Grundlage des § 45 Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III). Durchgeführt wird die Gesamtmaßnahme in enger Kooperation mit Agenturen für Arbeit sowie Jobcentern.

Abbildung: Projektziele AlphaBERUF



Quelle: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

BERUFSORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG ARBEITSLOSER

Ziel ist die berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser und damit die Verbesserung der beruflichen Integrationsmöglichkeit. Die vorgeschaltete Alphabetisierung unterstützt die Teilnehmenden dabei, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern, eröffnet ihnen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten z. B. über eine berufliche Qualifizierung im Rahmen einer anschließenden Maßnahme aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser und bereitet sie auf die Anwendung der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten im beruflichen Kontext vor. Die begleitende Alphabetisierung bietet den Teilnehmenden bedarfsgerechte Unterstützung bei durch Schriftsprachdefizite auftretenden Problemen in der Lebens- und Arbeitswelt, leitet sie an, den Prozess der Alphabetisierung zunehmend selbstgesteuert weiterzuführen – z. B. durch Selbstlernangebote –, und hilft ihnen, eigene Handlungsstrategien beim Ausbau ihrer Schriftsprachkompetenzen zu entwickeln (Autonomisierung). Dies ist wichtig, da eine vollständige Alphabetisierung Erwachsener einen langwierigen Prozess darstellt, der sich in der Regel über mehrere Jahre erstreckt. Die methodisch-didaktische Gestaltung des Alphabetisierungsanteils orientiert sich an Empfehlungen aus Modellprojekten.

Der AlphaBERUF Modellansatz ist speziell auf die Bedürfnisse arbeitsloser funktionaler Analphabeten zugeschnitten. Er soll helfen, eine Lücke im Angebotsspektrum von Alphabetisierungsmaßnahmen für diese Zielgruppe zu schließen. Denn bisher sind Angebote berufsorientierter Alphabetisierung, die arbeitslose funktionale Analphabeten gezielt auf schriftsprachliche Anforderungen am Arbeitsplatz vorbereiten, eher die Ausnahme. Zudem nutzen bisher nur wenige Betroffene die bestehenden Kursangebote.

ALPHABETISIERUNG – ANGEBOT UND NACHFRAGE

Es besteht Bedarf nach Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung. Das belegen die Ergebnisse der bereits zitierten leo.-Level-One-Studie der Universität Hamburg aus dem Jahr 2011. Denn insgesamt gibt es in Deutschland ca. 7,5 Mio. funktionale Analphabeten,

ihr Anteil an der erwerbsfähigen Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren liegt damit bei 14,5 %.¹⁰ Angesichts dieser Zahlen wäre eine enorme Nachfrage nach Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung zu erwarten. Doch nehmen pro Jahr nur schätzungsweise etwa 35.000 Teilnehmende Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung wahr. Durchgeführt wurden im Jahr 2012 rund 3.500 Alphabetisierungskurse. Darauf lassen vorliegende statistische Daten der Volkshochschulen und des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sowie Ergebnisse des Alphamonitors des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)¹¹ schließen.

Aktuelle Daten aus dieser seit dem Jahr 2008 in zweijährigem Turnus durchgeführten Anbieterbefragung zeigen:

- Der mit Abstand wichtigste Anbieter von Alphabetisierungskursen sind – neben Vereinen (v. a. Bürgerinitiativen), privaten Anbietern (v. a. kommerziellen Sprachschulen) sowie kirchlichen und Wohlfahrtsverbänden – die Volkshochschulen.
- Alphabetisierungskurse bei Volkshochschulen werden überwiegend als Standardkurse angeboten, die mehrfach wöchentlich zu festen Zeiten stattfinden. Intensivkurse bieten am häufigsten als Verein organisierte Bildungseinrichtungen an. Wochenendveranstaltungen werden kaum durchgeführt.
- Mehr als die Hälfte der verfügbaren Angebote richtet sich an Personen mit Migrationshintergrund. Dabei handelte es sich überwiegend um vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderte „Integrationskurse mit Alphabetisierung“.
- Beworben werden die Alphabetisierungsangebote am häufigsten in Kooperation mit anderen Einrichtungen wie z. B. Beratungsstellen oder Ämtern durch mündliche Ansprache potenzieller Teilnehmender und über die üblichen Publikationsmedien der Anbieter selbst wie Programmheft und Internet.
- Obwohl sie sich an Personen der unteren Einkommensgruppen richten, finanzieren sich die Alphabetisierungskurse teilweise über Teilnahmegebühren.

Wenn man die bestehenden Angebotsstrukturen reflektiert, erscheinen die geringen Teilnehmendenzahlen an Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung weniger überraschend. Denn ob eine Alphabetisierung erfolgt, bleibt bisher, außer bei der Zielgruppe der Zuwanderer, die systematisch über das BAMF gefördert wird, weitgehend der Eigeninitiative der Betroffenen überlassen. Dabei treffen sie auf Kursangebote, die einerseits eher schwer zugänglich sind und andererseits hohe Anforderungen an Selbstmotivation und -management stellen.

ANALYSE DER LERNERFOLGE

Darüber, wie erfolgreich die Alphabetisierungsarbeit in bestehenden Angebotsstrukturen ist, erlauben Anbieterbefragungen wie der Alphamonitor keine Aussagen. Welches Niveau schriftsprachlicher Kompetenz Teilnehmende an Alphabetisierungskursen erreichen, hat aber das Alphapanel¹² von TNS Infratest und der Humboldt-Universität zu Berlin untersucht. Datenbasis des Alphapanel sind 332 Teilnehmende an Alphabetisierungskursen der Volkshochschule für deutsche Muttersprachler. Das Alphabetisierungsangebot der Volkshochschulen für deutsche Muttersprachler ist gekennzeichnet durch offene Kursangebote ohne standardisierte Curricula, festgelegte Dauer oder einheitliche Lehr- / Lernmethoden. Durchschnittliche Teilnahmen von drei bis vier Jahren sind bei diesen Kursangeboten üblich. Die Ergebnisse der Analyse zeigen – bilanzierend – einen begrenzten Lernerfolg. In der Selbsteinschätzung durch die Befragten verbessern sich die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben zwar meist deutlich. Die objektiv feststellbaren Lernfortschritte reichen jedoch nicht aus, um bei der Mehrzahl der Teilnehmenden ein schriftsprachliches Kompetenzniveau oberhalb des sogenannten funktionalen Analphabetismus zu erreichen. Es gibt sogar eine erhebliche Teilgruppe, die nach längerer Kursteilnahme keinen nennenswerten Lernfortschritt im Lesen oder Schreiben für sich sieht. Bei dauerhafter Teilnahme über längere Zeiträume von mehr als drei Jahren erscheint der Kursbesuch eher im Sinne einer sozialpädagogischen Betreuung wirksam als im Sinne größerer Lernfortschritte. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass

im Sample ein hoher Anteil von Personen mit Lernbeeinträchtigungen vertreten ist. Etwa 80 % der Teilnehmenden haben eine Sonder- oder Förderschule besucht.

ANGEBOTE ZIELGRUPPENGERECHT GESTALTEN

Um mehr Betroffene für die Teilnahme an Kursangeboten zu mobilisieren und eine zielgerichtete Förderung zu erreichen, plädieren Fachexperten aus dem Umkreis der bereits genannten Studien (leo.-Level-One, Alphamonitor und Alphapanel) für eine stärkere Vielfalt der Modelle und Formen von Alphabetisierungsarbeit. Als erfolgversprechende Strategie wird vorgeschlagen, Alphabetisierungsangebote auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Zielgruppen abzustimmen und mit bestehenden Fördermaßnahmen für die jeweilige Zielgruppe zu koppeln. Dieser Ansatz wird auch im Projekt AlphaBERUF verfolgt. Ausgangspunkt ist, dass die Verbindung von Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser mit Alphabetisierung für die Zielgruppe arbeitslose funktionale Analphabeten entscheidende Vorteile generiert: Denn Alphabetisierungsmaßnahmen, die in Kooperation mit Agenturen für Arbeit und Jobcentern durchgeführt werden, erlauben einerseits einen verbesserten Zugang zu potenziellen Teilnehmenden. Indem sie funktionale Analphabeten auf Alphabetisierungsmaßnahmen orientieren, können Vermittler eine Schlüsselfunktion bei der Identifikation, Ansprache und Beratung von arbeitslosen funktionalen Analphabeten einnehmen. Andererseits wird durch berufsorientierte Alphabetisierung eine berufsfachliche Förderung von Personengruppen mit Schriftsprachdefiziten überhaupt erst ermöglicht. Die Teilnehmenden werden hier gezielt auf schriftsprachliche Anforderungen in Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung Arbeitsloser vorbereitet und bei Problemen, die durch Schriftsprachdefizite entstehen, unterstützt.

NACHHALTIGE FÖRDERMODELLE

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist es, Modellansätze für zielgruppengerechte Alphabetisierungsangebote so zu gestalten, dass sie mit bestehenden Förderstrukturen vereinbar sind. Denn nur dann kann es gelingen, über Modellprojekte nachhaltig Veränderungen anzustoßen

und die Versorgungslage funktionaler Analphabeten mit geeigneten Kursangeboten zu verbessern. Deswegen entwickelt das Projekt AlphaBERUF Maßnahmenkonzepte aufbauend auf bestehende Förderstrukturen. Dabei arbeitet es eng mit Vertretern der Bundesagentur für Arbeit, Ansprechpartnern der Länder im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, Vertretern von Maßnahmenträgern (Bildungsanbieter und Volkshochschulen) sowie Fachexperten zusammen.

Der AlphaBERUF Modellansatz ist so konzipiert, dass bei der berufsorientierten Alphabetisierung Arbeitsloser verschiedene Fördermittel, insbesondere Bundes- und ESF-Landesmittel, kombiniert werden können. Die Finanzierung der Alphabetisierung (vorgeschaltetes und begleitendes Modul) kann – bei Erfüllung der Fördervoraussetzungen – z. B. durch ESF-Landesmittel erfolgen. Die Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 45 SGB III werden durch die Arbeitsverwaltung gefördert. Daraus ergeben sich folgende Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Modellansatzes:

- Zunächst sind die Handlungsbedarfe bzgl. Alphabetisierung bei der Zielgruppe Arbeitsloser zu identifizieren. Dabei werden verschiedene Möglichkeiten genutzt, um für potenzielle Teilnehmende Zugänge zu integrierten Maßnahmen zu schaffen: Die Ansprache und Identifikation funktionaler Analphabeten soll insbesondere durch Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte der Agentur für Arbeit und des Jobcenters unter Einbindung des Berufspsychologischen Service (BPS) erfolgen. Schulungsangebote und Handreichungen können die Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte dabei unterstützen.
- Die Alphabetisierung wird in drei vorgeschalteten und einem begleitenden Modul auf freiwilliger Basis durchgeführt. Die Module bauen zeitlich und inhaltlich aufeinander auf. Die Module zur Alphabetisierung und die Maßnahme aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser auf der Grundlage des § 45 SGB III bilden die Gesamtmaßnahme.
- Nach Abschluss der vorgeschalteten Alphabetisierung werden die Teilnehmenden durch die Vermittlungs- / Integrationsfachkraft –

entsprechend dem festgestellten individuellen Handlungsbedarf – einer Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung zugewiesen.

Hinsichtlich Umfang und Dauer der Alphabetisierung sind folgende förderrechtliche Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit zu berücksichtigen: Um seitens der Agenturen für Arbeit die Verfügbarkeit der Teilnehmenden sicherstellen zu können, muss der Präsenzunterricht im Alphabetisierungsteil unter 15 Wochenstunden liegen. Der Umfang der Leistung sollte bei erwerbsfähigen Hilfebedürftigen zur Beendigung oder Verringerung der Hilfebedürftigkeit insbesondere durch Eingliederung in Arbeit (§ 1 Abs. 3.1 SGB II) beitragen. In Hinblick auf eine zeitnahe Integration der Teilnehmenden in anschließende Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung Arbeitsloser und in Beschäftigung sollte sich die vorgeschaltete Alphabetisierung maximal über einen Zeitraum von drei Monaten erstrecken.

NATIONALE STRATEGIE

Damit setzt der AlphaBERUF Modellansatz auf die Vereinbarungen von Bund, Ländern und weiteren Partnern in der „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“¹³ auf. Denn die Länder haben sich im Rahmen der Nationalen Strategie darauf verständigt, eigene Förderbereiche für Grundbildung im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) fortzuführen oder neu einzurichten. Daraus sind bereits vielfältige Aktivitäten entstanden wie z. B. eigene Öffentlichkeitskampagnen, Netzwerke Alphabetisierung und die Öffnung von Landesprogrammen.¹⁴ Seitens der Bundesagentur für Arbeit und durch die Jobcenter werden unzureichende Lese-, Schreib-, Rechen- und Grundbildungskompetenzen bei der Beratung und Vermittlung von (Langzeit-)Arbeitslosen in den Blick genommen. Mit ihren Dienstleistungen wie z. B. Beratung, Kompetenzdiagnostik, Vermittlung und Förderung bieten sie diverse Ansätze, um die nationale Strategie zu unterstützen.¹⁵

|| DOMINIQUE DAUSER, DIPL.-PSYCH.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

ANMERKUNGEN

- ¹ Grotlüschen, A.: Literalität und Erwerbstätigkeit, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie, hrsg. von A. Grotlüschen und W. Riekmann, Münster 2012, S. 138-142.
- ² Rammstedt, B.: Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIACC 2012, Münster 2013, S. 13 ff.
- ³ Ebd., S. 16 f.
- ⁴ Ebd., S. 17 ff.
- ⁵ Scharrer, T. / Schneider, M.: Grundbildungsanforderungen in der Wirtschaft – eine Untersuchung in ausgewählten Branchen, in: Bestandsaufnahmen zur Rolle von Grundbildung / Alphabetisierung in und für Wirtschaft und Arbeit, hrsg. R. Klein, Göttingen 2009.
- ⁶ Galiläer, L.: Segmentierung von Anforderungsniveaus – Das Erkenntnispotenzial von Qualifikationsentwicklungsforschung, in: bwp@ Ausgabe Nr. 11, November 2006.
- ⁷ Klein, H. E. / Schöpfer-Grabe, S.: Grundbildung und Beschäftigungsfähigkeit von Geringqualifizierten: Betriebliche Anforderungen und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen, in: Trends 2/2012, Tabelle 3, S. 5.
- ⁸ Maier, T. / Zika, G. / Wolter, M., I. / Kalinowski, M. / Helmrich, R.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung, BIBB-Report 23/2014, S. 5 f.
- ⁹ Dauser, D.: Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser, in: W&B – Wirtschaft und Beruf 5/2013, S. 34-39.
- ¹⁰ Grotlüschen, A. / Riekmann, W. / Buddeberg, K.: Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie, hrsg. von A. Grotlüschen und W. Riekmann, Münster 2012, S. 20.
- ¹¹ Ambos, I. / Horn, H.: Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE, 2013, www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf, Stand: 13.5.2014.
- ¹² Rosenblatt, B. / Lehmann, R. H.: Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen, DIE aktuell, <http://www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-01.pdf>, Stand: 7.8.2013.
- ¹³ Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016, [http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung\(1\).pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung(1).pdf), Stand: 7.9.2012
- ¹⁴ [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Allg Weiterbildung/Nationale_Strategie_Alphabetisierung-Bericht_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Allg>Weiterbildung/Nationale_Strategie_Alphabetisierung-Bericht_2012.pdf), Stand: Juli 2013.
- ¹⁵ Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie, S. 8 f.

WAS HEIßT SCHON ALPHABETISIERT?

Ein Erfahrungsbericht aus der Unterrichtspraxis mit jungen Flüchtlingen

EVA GAHL || Die Abteilung Flüchtlinge der städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz ist wohl die einzige städtische Schule Münchens mit 100 % Migrationsanteil. An der Schule werden derzeit circa 150 jugendliche Flüchtlinge unterrichtet. Die Mehrheit von ihnen ist ohne Familie nach Deutschland gekommen. Ziel der Schule ist es, die Jugendlichen innerhalb von zwei Schuljahren auf ein Leben in Deutschland vorzubereiten, und zwar sowohl auf die alltäglichen Anforderungen als auch auf die erfolgreiche Aufnahme einer Berufsausbildung. Bei entsprechender Eignung können die Schülerinnen und Schüler in Kooperation mit Mittelschulen am Ende des zweiten Schuljahres einen Abschluss erwerben.

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Die Schule versteht sich als sicherer Raum, der den jungen Menschen erfolgreiches Lernen ermöglichen soll. Neben verstärktem Deutschunterricht werden die Fächer Mathematik, Sozialkunde, Berufsorientierung, Sport, Ethik und Praxis (Textilverarbeitung, Holzverarbeitung, Metallverarbeitung, Kochen, Datenverarbeitung) unterrichtet. In allen Fächern wird Wert auf sprachsensiblen Unterricht gelegt. Der Lehrkörper setzt sich aus einem vielfältigen Team, angefangen von Gymnasiallehrkräften über Berufsschullehrer bis hin zu Magistern für Deutsch als Fremdsprache zusammen. Diese Tatsache ist besonders und wird von allen Beteiligten positiv erlebt. Die verschiedenen Vorerfahrungen und Ansätze gewährleisten eine enge und produktive Zusammenarbeit, die das Betrachten sich ergebender Problemstellungen aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht. Verstärkt wird das Team durch die Schulsozialarbeit und einmal wöchentlich durch eine Schulpsychologin.

Die Schüler, die die Schule besuchen, sind im Alter zwischen 16 und 25 Jahre und damit zu alt, um noch in eine Übergangs-Klasse auf-

genommen zu werden. Seit 2011 unterliegen sie deshalb der Berufsschulpflicht. Der größte Teil der Schüler kommt derzeit aus Afghanistan (ca. 60 %), gefolgt von Somalia, dem Irak, Sierra Leone, aber auch aus Ländern wie Nigeria, Syrien, dem Kosovo, Palästina oder Äthiopien. Schon die Herkunftsländer zeigen, dass Flüchtlinge keine homogene Gruppe sind und auch nicht als solche behandelt werden können. Wir haben es vielmehr mit einer stark heterogenen Gruppe zu tun, die sich bezüglich ihrer Herkunft, ihrer Sprache, ihrer Religion, ihrer Erwartungen und Lebenserfahrungen und auch ihrer Lernausgangssituation bei Schuleintritt vehement unterscheidet. Verbindend sind allein die meist traumatischen Erfahrungen im Heimatland und auf der Flucht sowie die hohe Motivation, sich in der neuen Heimat ein besseres Leben aufzubauen.

Die Abteilung Flüchtlinge besteht derzeit aus 8 Klassen, davon 5 im ersten und 3 im zweiten Schuljahr. Die Einteilung der Schüler erfolgt nach ihren Deutschkenntnissen. Außerdem wird Mathematik im ersten Schuljahr ebenfalls in Leistungsschienen unterrichtet. Die Schüler verlassen dabei den Klassenverband. Im November und im Februar können Schüler mit einer

Empfehlung der Lehrkräfte die Klasse wechseln, wenn sie über- oder unterfordert sind. Das System gewährleistet die nötige Flexibilität, um auch Schnelllernern oder lernungewohnten Schülern gerecht zu werden. Trotzdem finden sich in den Klassen immer Schüler, die erst kurz in Deutschland sind, aber über gute Lernvoraussetzungen verfügen, neben Schülern, die nur langsam Lernfortschritte erzielen, aber aufgrund ihrer Aufenthaltsdauer einen gewissen Lernvorsprung besitzen. Besonders gravierend zeigen sich diese Unterschiede im ersten Jahr in den Klassen für Schüler mit geringen Deutschkenntnissen. In der Klasse B1.1 (schwächste Klasse nach Deutschkenntnissen im ersten Schuljahr), die ich in diesem Vortrag näher beschreiben werde, gibt es einen Schüler mit 10-jähriger Schulbildung, der erst seit neun Monaten in Deutschland lebt, aber auch Schüler, deren erste Schulerfahrung der Deutschkurs in der Gemeinschaftsunterkunft war.

Um einen Schulplatz zu bekommen, müssen grundsätzlich zwei Voraussetzungen erfüllt werden:

- Grundkenntnisse der deutschen Sprache;
- Schüler müssen vor Aufnahme des Schulbesuchs alphabetisiert sein.

GRADE DER ALPHABETISIERUNG

Natürlich stellt sich aufgrund oben genannter Voraussetzung die Frage, was ein Erfahrungsbericht über den Unterricht mit bereits alphabetisierten Flüchtlingen auf einem Alphabetisierungskongress beitragen kann. Hierzu eine Definition, von Hubertus: „Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor.“¹ Konkret bedeutet das, dass die Einschätzung, ob jemand zur Gruppe der Analphabeten gehört, von der Gesellschaft abhängt, in der er sich bewegt. Reichen die Kenntnisse der Schriftsprache nicht aus, um in der Gesellschaft erfolgreich zu bestehen, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Um zu verdeutlichen, was damit gemeint ist, möchte ich einige Beispiele geben. Nachfolgende Tabelle (Abb. 1) zeigt die Verschriftlichung des Begriffes „Pullover“ durch Schüler der Klasse B1.1 in Relation mit der schulischen Vorbildung der jeweiligen Schüler.

Abb. 1: Beispiele aus einem Lückendiktat im Herbst 2013

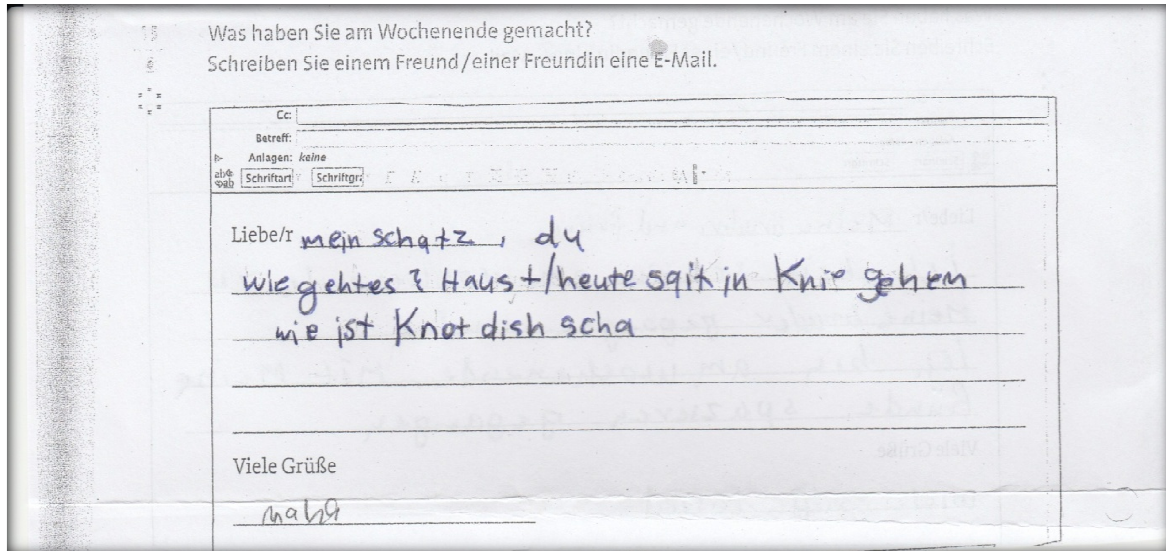
Pvjer	keine Schule, Alphakurs, berufsbezogener Deutschkurs B1+
Plumaer	keine Schule, Alphakurs
Pluwer	2 Jahre Schule, Alphakurs
Plover	5 Jahre Koranschule, Deutschkurs
Poloven	4 Jahre Schule, 6 Jahre Schreiner, vermutlich legasthen, Deutschkurs
Polluver	2x: beide über 6 Jahre Schule, reiches Elternhaus, Deutschkurs
pullover	10 Jahre Schule, 1 Jahr Fliesenleger, Englischkenntnisse, 3 Monate Deutschkurs

Quelle: Beispiel aus dem Unterricht

Natürlich fällt auf, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen schulischer Vorerfahrung im Heimatland und Schreibkompetenz zu geben scheint. Wichtig ist aber festzuhalten, dass alle Schüler, die diese Klasse besuchen, offiziell als alphabetisiert gelten. Und zwar entweder durch den Schulbesuch im Heimatland oder den Besuch eines Alphabetisierungskurses in Deutschland. Ich möchte in diesem Zusammenhang zwei weitere Beispiele zeigen. Die Schüler sollten in einer kurzen Mail an einen Freund oder eine Freundin über ihr Wochenende erzählen.

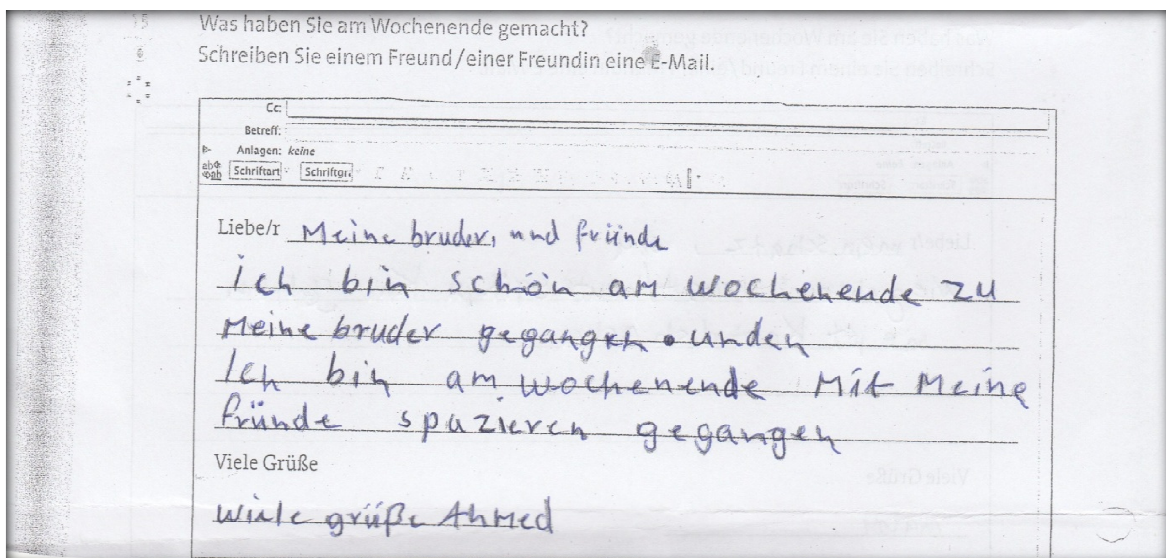
Während Beispiel 1 (Abb. 2) der Aufgabenstellung inhaltlich nicht gerecht wird, kann man im zweiten Beispiel (Abb. 3) klar die Umsetzung der gestellten Aufgabe erkennen. Der Schüler erreicht das kommunikative Ziel, über ein Wochenende zu berichten. Trotzdem wird man feststellen, dass Jugendliche, die einen Alphabetisierungsgrad erreicht haben, wie er aus den gezeigten Beispielen hervorgeht, nicht erfolgreich in unserer Gesellschaft bestehen können.² Sie werden schulisch in den meisten Fächern Probleme haben, denn wie schon Ohm, Kuhn und Funk in ihrer Publikation zur

Abb. 2: Lieber mein Schatz, wie geht es? Hast du heute Zeit ins Kino (zu) gehen? Willst Kino dich schauen. Viele Grüße



Quelle: Beispiel aus dem Unterricht

Abb. 3: Lieber mein Bruder und Freunde, ich bin schon am Wochenende zu meinem Bruder gegangen. Und dann bin ich am Wochenende mit meinen Freunden spazieren gegangen. Viele Grüße Viele Grüße



Quelle: Beispiel aus dem Unterricht

PISA-Studie feststellten, wirken „sich sprachliche Defizite kumulativ in Sachfächern aus“.³ Sie werden Probleme haben, sich im Alltag zurechtzufinden, und sie werden sicher nicht einfach in den Arbeitsmarkt zu vermitteln sein.⁴ Damit erfüllen sie das formale Kriterium des funktiona-

len Analphabetismus, auch wenn sie offiziell als alphabetisiert gelten, was ihnen beispielsweise durch den erfolgreichen Besuch eines Alphabetisierungskurses attestiert wurde. Die wertvolle Arbeit, die in den Alpha-Kursen geleistet wird, soll hier auf keinen Fall geschmälert werden.

Der Weg von häufig primärem Analphabetismus hin zu einer Schriftsprachkompetenz, wie oben gezeigt, ist nicht zu unterschätzen. Es muss aber deutlich gesagt werden, dass die erzielten Kenntnisse nicht ausreichen, um beispielsweise dem Unterricht an einer Berufsschule zu folgen. Es ist deshalb erklärtes Ziel unserer Schule, die Schüler möglichst passgenau zu fördern. Die Gründe für nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenz der Schüler liegen mehr oder weniger auf der Hand:

- Einige Schüler haben keine Schule besucht, bevor sie nach Deutschland eingereist sind. Es liegt also primärer Analphabetismus vor. Diese Schüler haben in der Regel einen Alphabetisierungskurs besucht, bevor sie an unserer Schule angemeldet wurden.
- Andere Schüler haben eine kurze oder durch die Missstände in ihrem Heimatland häufig unterbrochene Schulbildung genossen. Sie haben häufig schon als Kind gearbeitet und konnten das in der Schule erworbene Wissen nicht festigen. Es liegt also sekundärer oder funktionaler Analphabetismus vor, der schwerer zu erkennen ist. Zum Teil wurden diese Schüler direkt in Deutschkurse ohne Alphabetisierung eingestuft und trotz großer Probleme im Bereich des Lesens und Schreibens mitgezogen.
- Wohl am einfachsten haben es Schüler, die in ihrem Heimatland eine gute Schulbildung genossen haben, allerdings in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert wurden. Sie überholen die anderen Schüler nach einer Phase des Zweitschifterwerbs für gewöhnlich schnell.
- Manche Schüler zeigen eine deutliche Lernschwäche wie Legasthenie, Dyskalkulie oder allgemeine Konzentrationsstörungen.
- Manche Schüler können gelerntes Wissen aufgrund von Traumata nicht verlässlich abrufen.

Nicht jeder Schüler oder jede Schülerin kann einer der genannten Gruppen klar zugeordnet werden. Oftmals treten mehrere Faktoren gleichzeitig auf.

Obwohl die Abteilung Flüchtlinge der Berufsschule zur Berufsvorbereitung natürlich einen Sonderfall darstellt, werden sich allgemeinbil-

dende Schulen in Zukunft vermehrt auf Schüler einstellen müssen, die nicht genügend alphabetisiert sind. Zum einen zeigen die Prognosen, dass der Flüchtlingsstrom nach Europa in Zukunft tendenziell zunehmen wird⁵ und damit auch die Zahl der minderjährigen Flüchtlinge, zum anderen zeigt die leo.-Level-One Studie deutlich, dass Analphabetismus längst kein Phänomen ist, das nur Menschen mit Migrationshintergrund betrifft.⁶

Wie aber sollen unsere Schulen mit Schülern umgehen, die dem Unterricht in der Sekundarstufe folgen müssen, ohne über ausreichende Literalität zu verfügen? Die besonderen Schwierigkeiten, aber auch die Vorteile der Arbeit mit unserer Zielgruppe sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

PROBLEME UND LICHTBLICKE IN DER ARBEIT MIT JUNGEN FLÜCHTLINGEN

Zunächst muss man sagen, dass gerade Schüler, die keine Schule besucht haben, bevor sie nach Deutschland gekommen sind, wohl am meisten Probleme haben, sich an das schulische Lernen zu gewöhnen. Die Schwierigkeiten, die sich durch einen Schulbeginn in oder nach der Pubertät ergeben, lassen sich mit der Synapsenbildung im Gehirn erklären. Synapsen sind Verbindungen zwischen Nervenzellen, die Impulse weiterleiten. Während das kindliche Gehirn sehr viele Synapsen ausbildet, weil es Sinneseindrücke mehr oder weniger unpriorisiert verarbeitet, werden in der Pubertät Synapsen, die nicht benötigt werden, wieder abgebaut. Synapsen, die häufig benutzt werden, werden dagegen verstärkt. Das Gehirn eines Erwachsenen bildet neue Synapsen nur noch langsam aus. Sein Lernen baut maßgeblich auf Erfahrungen, also dem bereits Erlernten, auf. Wer zum Beispiel schon eine Fremdsprache beherrscht, erlernt die Zweite erfahrungsgemäß leichter. Wer erst im Erwachsenenalter mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache beginnt, wird dazu länger brauchen.

Genauso ist es mit dem Erwerb der Schriftsprache. Wer als Kind alphabetisiert wurde – und sei es in einem anderen Schriftsystem –, wird als Erwachsener auf die damals angelegten Datenbahnen zurückgreifen können. Wer nicht über entsprechende Synapsen verfügt, wird dem-

entsprechend länger brauchen, um sich die neu aufzubauenden Strukturen anzueignen.⁷ Gerade die Gymnasiallehrkräfte an unserer Schule, die das Arbeiten mit höchst lernerfahrenen Schülern gewohnt sind, waren deshalb anfangs häufig erstaunt, wie lange es dauert, bis sich bei manchen unserer Schüler neue Lerninhalte festigen.

Zu den Schwierigkeiten, die sich aus mangelnder Lernerfahrung ergeben, addieren sich häufig Schwierigkeiten, die sich kulturell erklären lassen. Schule funktioniert nicht überall gleich. Der Besuch einer Koranschule fördert beispielsweise andere Kompetenzen als die bei uns geforderten. So treffen wir häufig auf Schüler, die unglaubliche Leistungen im Auswendiglernen erbringen und auch Texte fehlerfrei in Schönschrift in ihre Hefte übertragen, aber leider mit Transferaufgaben überfordert sind. Sie kennen keine offenen Arbeitsformen und müssen langsam und kultursensibel an die Sinnhaftigkeit von Techniken wie freiem Schreiben, Gruppenarbeit oder Diskussionen herangeführt werden.

Ein dritter Punkt, der die Arbeit mit jungen Flüchtlingen erschwert, besteht in den häufig traumatischen Vorerfahrungen, die sie in ihren Heimatländern oder auf der Flucht gemacht haben. Auch die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, die Angst vor Abschiebung oder Druck von zu Hause, wenn zum Beispiel finanzielle Unterstützung der Familie verlangt wird, erschweren die Konzentration auf die Schule.

Dennoch sollte man mit negativen Prognosen, was den Lernerfolg unserer Schüler angeht, vorsichtig sein. Neben den genannten Punkten gibt es zahlreiche Faktoren, die einen schnellen Lernerfolg begünstigen. Allen voran steht die hohe Motivation. Gerade für die Schüler, die über keine gute Ausbildung verfügen, bedeutet der Schulbesuch in Deutschland eine Chance, ihr Leben positiv zu beeinflussen. Sie erkennen den Zuwachs an Selbstständigkeit, Lebensqualität und positiven Zukunftschancen, den ihnen Bildung bringt, sehr schnell. Des Weiteren stellt der tägliche Schulbesuch für viele Schüler eine Sicherheit in ihrem ansonsten recht unsicheren Leben dar. Der Aufenthalt in der Schule wird als wohltuend empfunden, vor allem weil sie

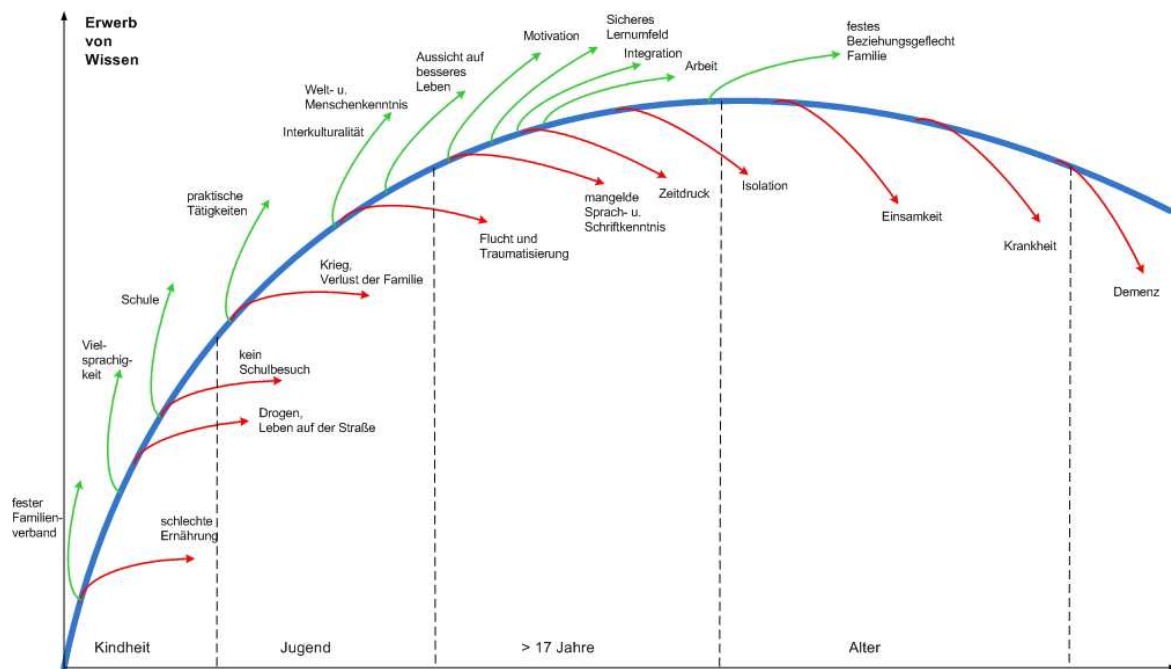
hier Anerkennung und positives Feedback erfahren. Ihre Herkunft, ihre Vorgeschichte oder ihr Aufenthaltsstatus spielen in der Schule keine Rolle. Viele Schüler sind sehr selbstständig und bringen aufgrund ihrer vielfältigen Lebenserfahrung Ressourcen mit, die von der Schule positiv genutzt werden können, zum Beispiel Mehrsprachigkeit, eine gute Auffassungsgabe, Erfahrungen in der Arbeitswelt und Menschenkenntnis. Sie darauf aufmerksam zu machen, dass diese Fähigkeiten Pluspunkte für ihr Leben in Deutschland darstellen können, ist Aufgabe der Schule. Denn auch wenn manche unserer Schüler keine schulische Bildung besitzen, so haben sie doch in ihrem ganzen bisherigen Leben gelernt, was die eingangs gemachte Aussage über die Synapsenbildung in gewisser Weise relativiert. Die Wertschätzung der Ressourcen unserer Schüler und die Möglichkeit, diese auch im Schulischen zu nutzen, stellt eine Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Verlauf des Lernprozesses dar.

Im Folgenden werden die Faktoren, die sich positiv oder negativ auf den Wissenserwerb auswirken, noch einmal systematisch in einer Grafik (Abb. 4, S. 50) dargestellt.⁸

Obwohl wir an den Einflussfaktoren in der Kindheit der Schüler nichts ändern können, können wir darauf achten, dass die Schule die positiv verstärkenden Faktoren aufgreift und für sich nutzbar macht. Denn wie eine kanadische Studie zeigt: „Zwischen Kindern mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung und anderen Kindern gibt es keine signifikanten Unterschiede bezüglich der grundsätzlichen Fähigkeit zu lernen.“⁹ Diese Beobachtung stimmt mit den Erfahrungen an unserer Schule überein. Der oft vorgebrachte Einwand „Die tragen ja solche Probleme mit sich rum. Die können sowieso nichts lernen“, kann nicht hingenommen werden. Die Tatsache, dass Schüler, die über keinen Schulabschluss in ihrer Heimat verfügen, in einer nur zweijährigen Beschulung zur Ausbildungsreife gebracht werden, beweist das Gegenteil.

Welche Arbeitsweise empfiehlt sich nun konkret in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen, die zur Gruppe der funktionalen Analphabeten gehören? Ein Blick in die Unterrichtspraxis soll dies veranschaulichen.

Abb. 4: Positive und negative Faktoren auf den Wissenserwerb von jungen Flüchtlingen



Quelle: Eva Gahl

AUS DER PRAXIS

Ressourcen

Die Abteilung Flüchtlinge der Berufsschule zur Berufsvorbereitung existiert im dritten Schuljahr. Ein junges und sehr motiviertes Kollegium hat in dieser Zeit vieles erarbeitet und sich dabei auch nicht gescheut, auf bestehende Ressourcen und bestehendes Wissen zurückzugreifen. Ich betone diese Tatsache, weil sie meiner Meinung nach das A und O unserer Arbeit darstellt. Gerade im Bereich der Förderung und Alphabetisierung gibt es beträchtliches Know-how und viel Erfahrung. Dass man dieses Know-how nicht im Handapparat einer normalen Berufsschule findet, liegt auf der Hand. Es geht also darum, Vorhandenes zu identifizieren, zu bündeln und für die eigenen Belange nutzbar zu machen. Das geschieht auf verschiedenen Ebenen.

Nutzen schulinterner Ressourcen

An erster Stelle werden die schulinternen Ressourcen genutzt. Durch wöchentliche Teambesprechungen, kollegiale Beratung und Fachsitzungen, in denen alle Kollegen eng zusam-

menarbeiten, Erfahrungen und Meinungen oder auch Materialien austauschen und gemeinsame Konzepte erarbeiten, wird das Wissen des Einzelnen möglichst Vielen nutzbar gemacht. Die enge Zusammenarbeit ist wichtig, da auch im Fachunterricht die deutsche Sprache immer eine Priorität darstellt und Deutsch somit nicht nur Sache der Deutschlehrkräfte ist.¹⁰ Alle Kollegen, die in einer Klasse zusammenarbeiten, müssen über den Sprachstand der Schüler möglichst genau informiert sein, um den Unterricht entsprechend planen zu können. Das reicht von der Planung fächerübergreifender Projekte bis hin zur einheitlichen Gestaltung von Arbeitsmaterialien in den Klassen, die Defizite im Bereich der Schriftsprache aufweisen. Hier geht es konkret um Dinge wie Schriftgröße, die ausschließliche Nutzung von Operatoren, die im Unterricht bereits erarbeitet wurden, das Anlegen und Festigen von Wortschätzen nach gleichen Formalkriterien usw. Um dies zu verdeutlichen ein Beispiel:

Der Fachlehrer für Holztechnik hat neben der praktischen Arbeit eine Einheit zum technischen Zeichnen unterrichtet. Er kommt frustriert aus

dem Unterricht, weil nach einer sehr produktiven Übungsphase zum Zeichnen paralleler Linien am Zeichenbrett kaum ein Schüler in der Lage war, Aufgaben zu diesem Thema von einem Arbeitsblatt zu lösen. Nach Rücksprache mit der Deutschlehrkraft stellt sich heraus, dass die verwendeten Operatoren für die Klasse viel zu kompliziert sind. Die Schüler scheitern nicht an der Schwierigkeit, parallele Linien zu zeichnen, sondern sie sind nicht in der Lage, den Arbeitsauftrag zu verstehen. Nachdem gemeinsam ein Wortschatzblatt zum Thema mit den wichtigsten Fachbegriffen und wenigen Operatoren erarbeitet wurde und die Aufgabenstellung nur mit diesen Begriffen erfolgt, gelingt der 2. Versuch viel besser.

Beispiele der ursprünglichen Aufgaben:

1. Zeichne eine parallel verlaufende Linie zur Blattoberkante (quer) mit 12 cm Länge. Die Abstände der Linie vom Blattrand betragen von links 5 cm und 80 mm von oben.


2. Ergänze darunter um eine weitere parallele Linie mit einem Abstand von 12 mm zur vorhergehenden Linie und einer Länge von 10 cm. Beginne mit einem Abstand von 7 cm vom linken Blattrand.


Abbildung 5 zeigt die veränderten Aufgaben nach Einführung des Wortschatzes.


Das Beispiel illustriert, auf welche Weise die Aufgabenstellung vorentlastet wurde. Der Wortschatz ist auf einem Arbeitsblatt anschaulich dargestellt, die Sprache der Aufgaben ist einfacher gehalten und die Optik der Aufgaben wurde durch eine andere Schriftgröße und Hervorhebungen verändert. Auch schlechte Leser können sich nun einfacher zurechtfinden. Am Inhalt der Aufgaben wurde nichts verändert. In weiteren Schritten kann jetzt das Vokabular, das man gemeinhin zum Lösen solcher Aufgaben benötigt, eingeführt werden (die Linie verläuft parallel, der Abstand beträgt ...).


Abb. 5: Angepasste Aufgabenstellung. Arbeitsblatt zum Wortschatz, umformulierte Aufgaben


Wenn du möchtest, schreibe die Begriffe in deiner Sprache auf die Zeilen


 zeichnen _____
zeichne _____

 -e Linie -n _____

 parallel zu _____

 nicht parallel _____

 -r Abstand -s, e _____

 -e Ecke -n _____
- e Kante -n _____

1. Zeichne **eine Linie**.
Sie ist **parallel zur oberen Blattkante**.
Ihre **Länge ist 12 cm**.
Der **Abstand zur oberen Blattkante ist 80mm**.
Der **Abstand zur linken Blattkante ist 5 cm**.
2. Zeichne **unter der ersten Linie** noch **eine Linie**.
Sie ist **parallel zur ersten Linie**.
Ihre **Länge ist 10 cm**.
Der **Abstand zur ersten Linie ist 12 mm**.
Der **Abstand zur linken Blattkante ist 7 cm**.

Quelle: Beispiel aus dem Unterricht

Nutzen externer Ressourcen

Die Lehrkräfte profitieren nicht nur von den verschiedenen Ressourcen im Kollegium, sondern bekommen zur Bewältigung dieser Aufgaben auch Unterstützung von außen, beispielsweise durch Supervision und zahlreiche Fortbildungen, wie zum Beispiel im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Interkulturalität oder Umgang mit Traumata.

Wichtig ist außerdem die Offenheit für Anregungen über die eigene Schule hinaus. Dabei geht es zum einen um den Ausbau eines tragfähigen Netzwerkes zu anderen Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Sozialverbänden, Sport- und Kulturvereinen, Volkshochschulen, dem Kreisverwaltungsreferat, der Agentur für Arbeit etc., zum anderen um die Nutzung von methodisch nützlichem Know-how anderer Schulformen, um den vielfältigen Ansprüchen, die an unsere Schule gerichtet sind, gerecht zu werden.

Allgemeine Unterrichtsprinzipien

Wir arbeiten mit Schülern, die noch große sprachliche Defizite aufweisen, und zwar sowohl im schriftsprachlichen als auch im mündlichen Bereich. Obwohl sich die meisten unserer Schüler im Alltag gut mitteilen können, fällt es ihnen schwer, sich bildungssprachlich adäquat auszudrücken. Die Schule muss deshalb vielen Zielen gerecht werden. An erster Stelle steht die Verbesserung der Deutschkenntnisse und damit zusammenhängend natürlich die stetige Verbesserung der Schreib- und Lesekompetenz. Daneben gilt es aber auch, die Fachkenntnisse in den anderen Unterrichtsfächern zu erweitern und die Schüler auf den angestrebten Schulabschluss mit den damit verbundenen Prüfungsformaten vorzubereiten. Obwohl die Schüler sich in Deutsch einer besonderen DaZ-Prüfung unterziehen können, müssen sie in allen anderen Fächern die normale Prüfung ablegen. Gerade für Schüler, die erst spät alphabetisiert wurden, ist die Herausforderung dabei enorm.

Es ist deshalb wichtig, dass sich der Unterricht an gewissen Leitlinien orientiert:

- Jeder Schüler soll möglichst dort abgeholt werden, wo sich sein Kenntnisstand zum Zeitpunkt der Einschulung befindet. Das erfordert eine genaue und wiederholte Bedarfs- und Sprachstandanalyse, die auch mit

den Schülern besprochen wird, um gemeinsame Lernziele festzulegen. Diese orientieren sich an den Kompetenzen der Schüler und nicht an ihren Defiziten. Sehr hilfreich sind hier Teamstunden, in denen Schüler individuell gefördert werden können.

- Der Unterricht verläuft nicht nach festen Lehrplänen, sondern folgt offenen Stoffverteilungsplänen, die den Bedürfnissen der Schüler angepasst werden. Es gibt keine vorgeschriebenen Lehrwerke. Unterrichtsmaterialien werden selbst erstellt oder vorhandenes Material angepasst.
- Die Schüler werden langsam an das selbstständige Lernen herangeführt. Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihr Wissen auch außerhalb der Schule zielgerichtet zu erweitern. Dazu gibt es verschiedene Lernangebote wie Wörterbücher in den Klassenzimmern, Arbeiten mit der Lerntheke (Abb. 6), freie Übungszeiten im Computerraum, eine Schülerbibliothek, Hilfe bei der Lernorganisation und niederschwellige, kostenfreie Nachhilfeangebote an der Schule.

Abb. 6: Lerntheke



Quelle: Eva Gahl

- Fehler stellen eine Chance dar. Die Entwicklung des Schreibens und Lesens ist ein Prozess. Fehler sind eine normale und wichtige Begleiterscheinung dieses Prozesses.
- Beurteilungen sollen die Schüler motivieren. Betont wird, worin sich der Schüler oder die Schülerin verbessert hat. Auf den Rotstift wird möglichst verzichtet. Diktate müssen leider geschrieben werden, weil sie ein Format des Mittelschulabschlusses darstellen. Sie werden im ersten Schuljahr aber immer angekündigt und vorbesprochen, damit die Schüler die Möglichkeit haben, sich darauf vorzubereiten. Bewährt hat sich ein eigener Lernwörterkasten (Abb. 7). Allgemein werden schriftliche Tests nach Möglichkeit nicht überr-

schend geschrieben. Schüler, die Probleme haben, ihr Wissen in Schriftsprache umzusetzen, sind deswegen nicht minder ehrgeizig. Sie sollten die Chance haben, sich gut auf Tests vorzubereiten – eine Möglichkeit, von der die Schüler im Übrigen sehr gern Gebrauch machen. Auch auf mündliche Beiträge werden Zensuren vergeben.

Abb. 7: Ein selbstgebastelter Lernwörterkasten kann für Diktatwörter, aber auch für Fachwörter genutzt werden.



Quelle: Eva Gahl

- Im Unterricht wird so oft wie möglich binnendifferenziert gearbeitet.
- Ressourcen der Schüler werden genutzt. Dazu gehören die Ressourcen in der Klasse wie

zum Beispiel Erfahrungen in der Berufswelt, besondere Fähigkeiten oder Hobbys, die in die Unterrichtsgestaltung einfließen. Als sehr bereichernd erweist sich außerdem das Konzept der Patenklasse. Schüler im 2. Jahr unterstützen dabei Schüler im 1. Jahr (Abb. 8).

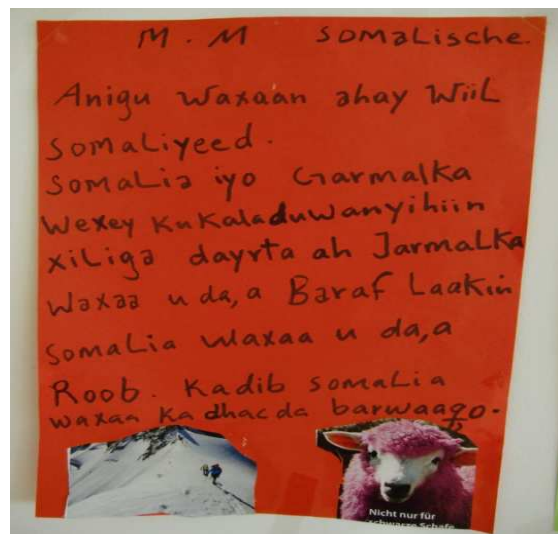
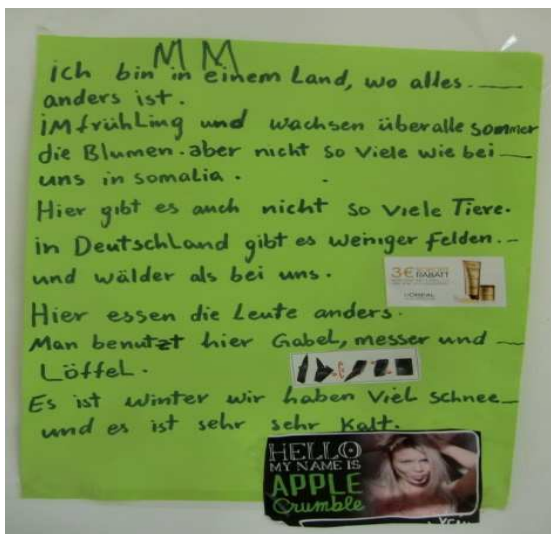
Abb. 8: Schüler der B2.2 arbeiten mit Schülern der B1.1



Quelle: Eva Gahl

- Mehrsprachigkeit wird als Bereicherung des Unterrichts empfunden und wertgeschätzt.¹¹ In bestimmten Phasen des Unterrichts werden Schüler aufgefordert, ihre Muttersprache zu benutzen. Alle Sprachen und Kulturen erfahren die gleiche Akzeptanz (Abb. 9).

Abb. 9: Textproduktion nach der Lektüre des Gedichts „Es ist anders hier“ von Halit Ünal. Texte werden im Plenum vorgelesen und gewürdigt (Januar 2014).



Quelle: Beispiele aus dem Unterricht

Unterrichtsgestaltung

Zur Gestaltung des Unterrichts übernehmen die Lehrkräfte Förderhilfen und Anregungen aus verschiedenen Bereichen wie:

- dem Legasthenie-Training zur Förderung der phonologischen Bewusstheit;
- der Grundschuldidaktik für das Arbeiten mit Lernwörtern zur Festigung des Grundwortschatzes oder das Bereitstellen von Lesehilfen;
- der Förderschuldidaktik zum Beispiel für die Zuhilfenahme von Lautgebärden für Laute, die von Schülern nur schwer differenziert werden können;¹²
- der Haupt- und Berufsschuldidaktik zur Sicherung von prüfungsrelevanten Arbeitstechniken wie der Leittextmethode oder dem kooperativen oder selbstorganisierten Lernen;
- dem Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache (DaF) / Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für den Aufbau der grammatischen Progression oder für Techniken der fremdsprachigen Alphabetisierung;¹³
- den Materialien des Alpha-Bundes, wie zum Beispiel lea-Lernmaterialien¹⁴, a³-Themenhefte von Chancen erarbeiten¹⁵, Klar und deutlich¹⁶ etc.

Wichtig ist, dass die Materialien und Techniken an die Bedürfnisse der Schüler angepasst werden. So lassen sich beispielsweise gute Anregungen zur Rechtschreibung in Grundschullehrwerken finden. Der dort benutzte Wortschatz wird aber kaum der Interessenlage der Schüler entsprechen. Man übernimmt also das Übungsformat, aber wählt zur Einübung des langen i statt „Riese“ vielleicht besser „Miete“.

Die Förderung des Lesens und Schreibens findet in allen Fächern statt. Es ist wichtig, nicht auf Aufgaben zu verzichten, die beide Kompetenzen erfordern, auch wenn die Versuchung dazu groß sein mag, da dafür viel Zeit benötigt wird.¹⁷ Man sollte sich aber darüber im Klaren sein, dass diese Zeit gut investiert ist. Untersuchungen über die Technik des Scaffolding zeigen, dass auch stärkere Schüler vom kleinschrittigen Erarbeiten von Texten und schriftlichen Aufgaben profitieren. Gerade im Fachunterricht sind schriftliche Aufgaben und das

Arbeiten mit Texten meist stark zweckorientiert. Die Schüler erarbeiten sich neuen Stoff. Schreiben und Lesen stehen in einem deutlichen Sinnzusammenhang. In Mathematik selbstständig eine Regel zu formulieren oder ein Berichtsheft für das Berufspraktikum anzulegen, sind für die Schüler oft interessanter, als einfache Schreibaufgaben im Deutschunterricht, die mehr oder weniger einen Selbstzweck erfüllen. Wichtig ist, dass das Schreiben kein einfaches Abschreiben von Tafelbildern ist. Die Schüler sollen so oft wie möglich dazu angeregt werden, ihre Gedanken mit Formulierungshilfen möglichst selbstständig zu formulieren.

Gezielte Förderung der Schreib- und Lesekompetenz findet außerdem natürlich fortlaufend im Deutschunterricht statt.

Für das Lesetraining gilt allgemein:

- Die Texte sollen für die Schüler interessant sein.
- Texte werden von der Lehrkraft vorentlastet, Vorwissen wird aktiviert.
- Das Layout der Texte fördert das Verstehen. Die Schriftgröße ist ausreichend gewählt, es gibt Überschriften und Absätze. Besonders lange Wörter können getrennt oder mit Silbenbögen versehen werden, um das Lesen zu erleichtern. Hilfreich sind außerdem Illustrationen, die zum Text passen.
- Das erste Lesen ist stilles, sinnentnehmendes Lesen. Die Schüler fragen sich nach dem Lesen, was sie verstanden, und nicht, was sie nicht verstanden haben.
- Lautes Lesen vor der Klasse ist immer freiwillig.
- Um lautes Lesen zu trainieren, wird zunächst dem Lernpartner vorgelesen, der anschließend (!) ein Feedback gibt. Die Lehrkraft kann von Gruppe zu Gruppe gehen und zuhören. Die Schüler entscheiden, ob und wann sie einen Text laut vor der Klasse lesen möchten.
- Schüler dürfen beim Lesen von Texten ein Wörterbuch benutzen. Manchmal ist es sinnvoll vorzugeben, wie viele Wörter nachgeschlagen werden dürfen.
- Dient das Lesen dem selbstständigen Erschließen einer Arbeitsanweisung, wird ganz besonders auf Klarheit und Einfachheit des

Textes geachtet. Die Schüler sollen beim Bearbeiten einer Aufgabe nicht am Verstehen der Aufgabenstellung scheitern.

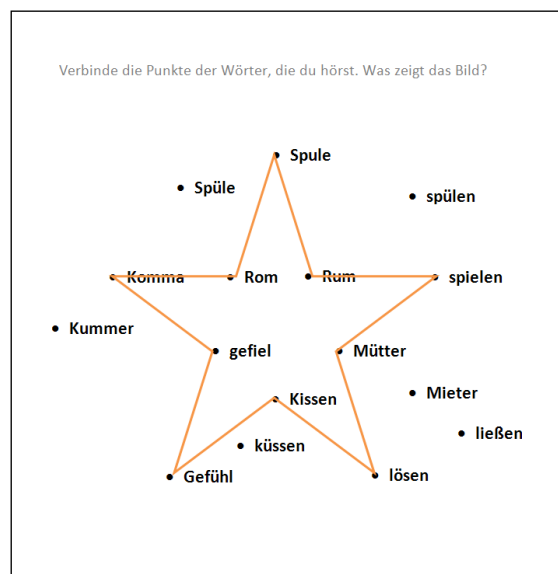
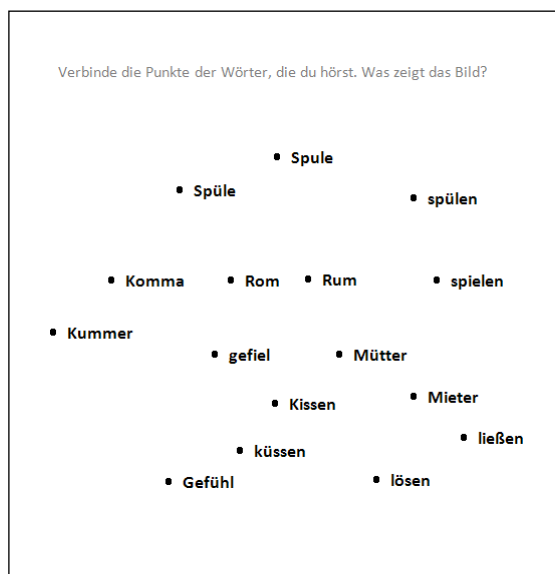
- Die Schule bietet möglichst viele Leseanlässe und motiviert die Schüler, auch außerhalb der Schule zu lesen. Dazu wird verschiedenes Material bereitgestellt. Zum Beispiel Zeitschriften in einfacher Sprache, vereinfachte Lektüren, Sachbücher oder einfache Texte, die zu bestimmten Unterrichtsinhalten passen. Die Schüler sollen berichten, was sie gelesen haben, und gegebenenfalls auch Empfehlungen geben. Auch das Lesen in der Muttersprache wird wertgeschätzt.¹⁸

Für das Schreibtraining gilt allgemein

- Es gibt regelmäßig Unterrichtssequenzen, die die phonologische Bewusstheit trainieren (Abb. 10).
- Das Schreiben mit Bleistift ist erlaubt. Auch schreibschwache Schüler sind stolz, wenn sie einen einigermaßen ansehnlichen Text ohne durchgestrichene Wörter präsentieren können.
- Nur Schüler, die wirklich wollen, schreiben vor anderen Schülern an die Tafel oder am Overhead-Projektor.

- Schreiben kann auch bedeuten, dass Schüler Texte oder Teile von Texten in einer anderen Sprache schreiben (vgl. Abb. 9). Das Sprachrepertoire umfasst alle Sprachen, die einer Person zur Verfügung stehen.¹⁹
- Schreibenanlässe sollen möglichst authentisch sein oder dem Wunsch der Schüler gerecht werden, sich auszudrücken. Der Nutzen authentischer Schreibenanlässe liegt auf der Hand: Die Schüler werden zukünftig ähnliche Schreibenanlässe zu bewältigen haben. Eine Telefonnotiz anfertigen, eine kurze Nachricht schreiben, sich schriftlich krankmelden etc. sind wichtige Alltagskompetenzen, die eingeübt werden sollen. Trotzdem genießen es viele Schüler, sich auch in anderen Bereichen schriftlich auszudrücken, ihre Meinung zu einem Thema festzuhalten, lustige oder phantastische Dinge zu ersinnen oder mit Sprache zu spielen. Texte, die aus dem eigenen Mitteilungsbedürfnis heraus entstehen, werden erfahrungsgemäß viel sorgfältiger geschrieben und überarbeitet, weil die Schüler unbedingt verstanden werden wollen.
- Es werden in allen Fächern möglichst viele Schreibenanlässe geboten. Texte, die aus Aufgaben zu offenen Schreibformen entstanden

Abb. 10: Beispiel für eine Übung zum Training der phonologischen Bewusstheit. Idee aus dem Legasthenie-Training übernommen.



Quelle: Beispiel aus dem Unterricht

Abb. 11: Schüler der B1.1 schreiben ihre Meinung zu verschiedenen Fragen, die im Klassenraum verteilt sind. Sie können allein oder mit einem Partner arbeiten. Nicht jede Frage muss beantwortet werden. Wörterbücher sind ausdrücklich erwünscht.



Quelle: Eva Gahl

sind, werden wertschätzend behandelt und positiv korrigiert. Ein guter Text muss nicht fehlerfrei sein! Als Unterrichtsform bietet sich die Schreibwerkstatt an. Man kann eine Klassenzeitung schreiben oder in Zusammenarbeit mit dem Praxisunterricht ein Heft mit Arbeitsanleitungen erstellen. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt (Abb. 11).

Vielleicht liegt es an der im Allgemeinen großen Motivation unserer Schüler, vielleicht auch an der motivierenden Vorarbeit der Kollegen in den Alphabetisierungs- und Integrationskursen, wenn wir immer wieder feststellen, dass die Schüler größtenteils sehr gerne lesen und schreiben. Sie lassen sich nicht von Fehlern demotivieren, sondern sind stolz auf ihre Fortschritte. Damit ist ein großes Lernziel erreicht.

Abb. 12: ►
Ergebnisbeispiele der unten abgebildeten Übung. Die Schüler verbessern sich selbst, wenn sie Fehler bemerken. Die Antworten lassen erkennen, dass sie auch die Texte ihrer Klassenkameraden gelesen haben. Es werden also zwei Kompetenzen eingeübt. Die Aufgabe motiviert, weil unter Zuhilfenahme der Wörter aus der Frage und von Sprachgerüsten eine eigene Meinung ausgedrückt wird (Februar 2014).


Was findest du richtig gut?



Ich finde, dass Schulabschluss richtig gut ist und Ausbildung auch,

Weil das Schulabschluss und Ausbildung ~~richtig~~ in unsre Leben richtig gut ist

Ich finde, dass Auszubildung richtig ist, weil wir ~~gute~~ gute Arbeiter finden.

Ich glaube, dass Schulabschluss richtig gut ist, weil, ohne Schulabschluss in Deutschland nicht arbeiten kann. 

Ich finde richtig gut, dass ich in die Schule ^{sehe}

Ist Angela Merkel eine gute Kanzlerin?

~~Ich glaube~~

Ich bin sicher, dass Angela Merkel eine gute Kanzlerin ist, weil sie jeden Tag glücklich ist.

Ich glaube, dass Angela Merkel eine gute

Kanzlerin ist, weil sie ist gute Kanzlerin.

Ich glaube, dass Angela Merkel eine gute Kanzlerin ist, schaff

weil sie gut Arbeit macht

AUSBLICK

Die Schüler der B1.1 haben noch gut ein Jahr Zeit, bevor sie die Schule verlassen. Bis dahin werden sich ihre schriftlichen und mündlichen Sprachkenntnisse weiterhin kontinuierlich verbessern. Voraussichtlich werden alle dazu in der Lage sein, selbstständig weiterzulernen. Nicht alle, aber vermutlich die meisten, werden den erfolgreichen oder qualifizierenden Mittelschulabschluss erreichen. Alle werden ihre Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungs- oder Arbeitsbeginn erheblich verbessert haben. Viele werden ihren späteren Ausbildungs- oder Arbeitsplatz über Praktika finden, die sie während ihrer Zeit an unserer Schule absolvieren. Da die Schule erst im dritten Jahr besteht, können keine gültigen statistischen Angaben gemacht werden, aber die ungefähren Zahlen für eine erfolgreiche Vermittlung in Ausbildung, Arbeit oder weitere schulische Maßnahmen (Realschule, Fachschule etc.) liegen schätzungsweise zwischen 80 % und 90 %.

|| EVA GAHL

Städt. Berufsschule zur Berufsvorbereitung am
Bogenhauser Kirchplatz, München

ANMERKUNGEN

- ¹ Hubertus, P.: *Alphabetisierung und Analphabetismus*. Eine Bibliographie, Bremen 1991, S. 5.
- ² Zur Definition von funktionalem Analphabetismus siehe auch: Fiebig, Ch.: Was bedeutet alphabetisiert, in: *Alfa-Forum*. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung 54-55/2004, S. 34/35.
- ³ Ohm, U. / Kuhn, C. / Funk, H.: *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf*. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten, Münster 2007, S. 136.
- ⁴ Siehe hierzu auch Döbert, M.: *Alphabetisierung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit*, in: *Alfa-Forum*. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung 71/2009, S. 12-13.
- ⁵ Siehe zum Beispiel: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung*. Migrationsbericht 2012, Nürnberg 2014, <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.html>, Stand: 27.4.2014.
- ⁶ Grotluschen, A. / Riekmann, W.: *leo.-Level-One Studie*. Literalität von Erwachsenen auf den un-

teren Kompetenzniveaus, Hamburg 2011, S. 8. http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Pressheft-web.pdf, Stand: 26.4.2014.

- ⁷ Mehr Informationen über den Zusammenhang von Lernen und Gehirn findet man anschaulich dargestellt in Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg 2007.
- ⁸ Die Idee für die Darstellungsform entstammt einer Folie von Manfred Spitzer über Geistesbildung. Gesehen während seines Vortrages mit dem Titel „Hauptfach Kultur“ auf dem Kongress „Theater träumt Schule“ in München am 14.2.2014.
- ⁹ Adam, H. / Inal, S.: *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern*. Unterrichtsmodule mit psychologischen Grundlagen, Weinheim 2013, S. 47.
- ¹⁰ Zur Bedeutung der in den Unterricht integrierten Förderung anstelle von extra Förderstunden siehe auch Bulut, N.: *Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen*. Eine Untersuchung zur Lese- und Schreibkompetenz, Köln 2008, S. 18.
- ¹¹ Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Unterricht siehe auch: Reich, H. / Krumm, H.: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht, Münster 2013.
- ¹² Eine Beschreibung von gebräuchlichen Gebärden findet man unter: <http://www.abc-der-tiere.de/index.php?id=247>, Kapitel VII, Stand: 25.4.2014.
- ¹³ Siehe hierzu Feldmeier, A.: *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*, überarbeitete Fassung für 945 UE, Nürnberg 2009.
- ¹⁴ Quante-Brandt, E. / Jäger, A. (Hrsg.): *lea.-Lernmaterialien*. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, Münster 2013.
- ¹⁵ Team „Chancen erarbeiten“ (Hrsg.): *a³ Themenheftreihe, 2007-20012*, <http://www.chancen-erarbeiten.de/download/themenhefte.html>, Stand: 26.4.2014.
- ¹⁶ *Spaß am Lesen Verlag* (Hrsg.): *Klar und deutlich aktuell*. Die einfache Wochenzeitung.
- ¹⁷ Zur Bedeutung von Schreib- und Textarbeit im Fachunterricht siehe auch Schmolzer-Eibinger, S. / Dorner, M. / Langer, E. / Helten-Pacher, M.: *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*, S. 39-42, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24484/dic_bericht_lang.pdf, Stand: 26.4.2014.
- ¹⁸ Die Notwendigkeit den Monolingualismus in der Schule in Frage zu stellen, betont bereits P. Szablewski-Cavus in ihrem Artikel: *Wem gehört die Sprache?*, in: *Alfa-Forum*. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung 54-55/2004, S. 39/40.
- ¹⁹ Vgl. hierzu die Translanguaging Theorie von Garcia, O.: *Language Education and Language Diversity in the 21st century*. Vortrag während der Förmig Abschlussstagung am 23.11.2013, Hamburg 2013, Kurzfassung: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/quali/tagung2013/>, Stand: 26.4.2014.

VERANTWORTLICH

Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser

Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

HERAUSGEBER

Prof. Ursula Männle

Staatsministerin a.D.; Vorsitzende der Hanns-Seidel-Stiftung, München

Dr. Ludwig Spaenle

Bayerischer Staatsminister für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, München

Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen

Die „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen“ werden ab Nr. 14 parallel zur Druckfassung auch als PDF-Datei auf der Homepage der Hanns-Seidel-Stiftung angeboten: www.hss.de/mediathek/publikationen.html. Ausgaben, die noch nicht vergriffen sind, können dort oder telefonisch unter 089/1258-263 kostenfrei bestellt werden.

- Nr. 01 Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten
- Nr. 02 Zukunft sichern: Teilhabegesellschaft durch Vermögensbildung
- Nr. 03 Start in die Zukunft – Das Future-Board
- Nr. 04 Die Bundeswehr – Grundlagen, Rollen, Aufgaben
- Nr. 05 „Stille Allianz“? Die deutsch-britischen Beziehungen im neuen Europa
- Nr. 06 Neue Herausforderungen für die Sicherheit Europas
- Nr. 07 Aspekte der Erweiterung und Vertiefung der Europäischen Union
- Nr. 08 Möglichkeiten und Wege der Zusammenarbeit der Museen in Mittel- und Osteuropa
- Nr. 09 Sicherheit in Zentral- und Südasiens – Determinanten eines Krisenherdes
- Nr. 10 Die gestaltende Rolle der Frau im 21. Jahrhundert
- Nr. 11 Griechenland: Politik und Perspektiven
- Nr. 12 Russland und der Westen
- Nr. 13 Die neue Familie: Familienleitbilder – Familienrealitäten
- Nr. 14 Kommunistische und postkommunistische Parteien in Osteuropa – Ausgewählte Fallstudien
- Nr. 15 Doppelqualifikation: Berufsausbildung und Studienberechtigung – Leistungsfähige in der beruflichen Erstausbildung
- Nr. 16 Qualitätssteigerung im Bildungswesen: Innere Schulreform – Auftrag für Schulleitungen und Kollegien
- Nr. 17 Die Beziehungen der Volksrepublik China zu Westeuropa – Bilanz und Ausblick am Beginn des 21. Jahrhunderts
- Nr. 18 Auf der ewigen Suche nach dem Frieden – Neue und alte Bedingungen für die Friedenssicherung
- Nr. 19 Die islamischen Staaten und ihr Verhältnis zur westlichen Welt – Ausgewählte Aspekte
- Nr. 20 Die PDS: Zustand und Entwicklungsperspektiven
- Nr. 21 Deutschland und Frankreich: Gemeinsame Zukunftsfragen
- Nr. 22 Bessere Justiz durch dreigliedrigen Justizaufbau?
- Nr. 23 Konservative Parteien in der Opposition – Ausgewählte Fallbeispiele
- Nr. 24 Gesellschaftliche Herausforderungen aus westlicher und östlicher Perspektive – Ein deutsch-koreanischer Dialog
- Nr. 25 Chinas Rolle in der Weltpolitik
- Nr. 26 Lernmodelle der Zukunft am Beispiel der Medizin
- Nr. 27 Grundrechte – Grundpflichten: eine untrennbare Verbindung

- Nr. 28 Gegen Völkermord und Vertreibung – Die Überwindung des zwanzigsten Jahrhunderts
- Nr. 29 Spanien und Europa
- Nr. 30 Elternverantwortung und Generationenethik in einer freiheitlichen Gesellschaft
- Nr. 31 Die Clinton-Präsidentschaft – ein Rückblick
- Nr. 32 Alte und neue Deutsche? Staatsangehörigkeits- und Integrationspolitik auf dem Prüfstand
- Nr. 33 Perspektiven zur Regelung des Internetversandhandels von Arzneimitteln
- Nr. 34 Die Zukunft der NATO
- Nr. 35 Frankophonie – nationale und internationale Dimensionen
- Nr. 36 Neue Wege in der Prävention
- Nr. 37 Italien im Aufbruch – eine Zwischenbilanz
- Nr. 38 Qualifizierung und Beschäftigung
- Nr. 39 Moral im Kontext unternehmerischen Denkens und Handelns
- Nr. 40 Terrorismus und Recht – Der wehrhafte Rechtsstaat
- Nr. 41 Indien heute – Brennpunkte seiner Innenpolitik
- Nr. 42 Deutschland und seine Partner im Osten – Gemeinsame Kulturarbeit im erweiterten Europa
- Nr. 43 Herausforderung Europa – Die Christen im Spannungsfeld von nationaler Identität, demokratischer Gesellschaft und politischer Kultur
- Nr. 44 Die Universalität der Menschenrechte
- Nr. 45 Reformfähigkeit und Reformstau – ein europäischer Vergleich
- Nr. 46 Aktive Bürgergesellschaft durch bundesweite Volksentscheide? Direkte Demokratie in der Diskussion
- Nr. 47 Die Zukunft der Demokratie – Politische Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts
- Nr. 48 Nachhaltige Zukunftsstrategien für Bayern – Zum Stellenwert von Ökonomie, Ethik und Bürgerengagement
- Nr. 49 Globalisierung und demografischer Wandel – Fakten und Konsequenzen zweier Megatrends
- Nr. 50 Islamistischer Terrorismus und Massenvernichtungsmittel
- Nr. 51 Rumänien und Bulgarien vor den Toren der EU
- Nr. 52 Bürgerschaftliches Engagement im Sozialstaat
- Nr. 53 Kinder philosophieren
- Nr. 54 Perspektiven für die Agrarwirtschaft im Alpenraum
- Nr. 55 Brasilien – Großmacht in Lateinamerika
- Nr. 56 Rauschgift, Organisierte Kriminalität und Terrorismus
- Nr. 57 Fröhlicher Patriotismus? Eine WM-Nachlese
- Nr. 58 Bildung in Bestform – Welche Schule braucht Bayern?
- Nr. 59 „Sie werden Euch hassen ...“ – Christenverfolgung weltweit
- Nr. 60 Vergangenheitsbewältigung im Osten – Russland, Polen, Rumänien
- Nr. 61 Die Ukraine – Partner der EU

- Nr. 62 Der Weg Pakistans – Rückblick und Ausblick
- Nr. 63 Von den Ideen zum Erfolg: Bildung im Wandel
- Nr. 64 Religionsunterricht in offener Gesellschaft
- Nr. 65 Vom christlichen Abendland zum christlichen Europa –
Perspektiven eines religiös geprägten Europabegriffs für das 21. Jahrhundert
- Nr. 66 Frankreichs Außenpolitik
- Nr. 67 Zum Schillerjahr 2009 – Schillers politische Dimension
- Nr. 68 Ist jede Beratung eine gute Beratung? Qualität der staatlichen Schulberatung in Bayern
- Nr. 69 Von Nizza nach Lissabon – neuer Aufschwung für die EU
- Nr. 70 Frauen in der Politik
- Nr. 71 Berufsgruppen in der beruflichen Erstausbildung
- Nr. 72 Zukunftsfähig bleiben! Welche Werte sind hierfür unverzichtbar?
- Nr. 73 Nationales Gedächtnis in Deutschland und Polen
- Nr. 74 Die Dynamik der europäischen Institutionen
- Nr. 75 Nationale Demokratie in der Ukraine
- Nr. 76 Die Wirtschaftsschule von morgen
- Nr. 77 Ist der Kommunismus wieder hoffähig?
Anmerkungen zur Diskussion um Sozialismus und Kommunismus in Deutschland
- Nr. 78 Gerechtigkeit für alle Regionen in Bayern –
Nachdenkliches zur gleichwertigen Entwicklung von Stadt und Land
- Nr. 79 Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern –
Beiträge der Schule zu einem gelungenen kulturellen Miteinander
- Nr. 80 Türkische Außenpolitik
- Nr. 81 Die Wirtschaftsschule neu gedacht – Neukonzeption einer traditionsreichen Schulart
- Nr. 82 Homo oecologicus – Menschenbilder im 21. Jahrhundert
- Nr. 83 Bildung braucht Bindung
- Nr. 84 Hochschulpolitik: Deutschland und Großbritannien im Vergleich
- Nr. 85 Energie aus Biomasse – Ethik und Praxis
- Nr. 86 Türkische Innenpolitik – Abschied vom Kemalismus?
- Nr. 87 Homo neurobiologicus – Ist der Mensch nur sein Gehirn?
- Nr. 88 Frauen im ländlichen Raum
- Nr. 89 Kirche im ländlichen Raum – Resignation oder Aufbruch?
- Nr. 90 Ohne Frauen ist kein Staat zu machen – Gleichstellung als Motor für nachhaltige Entwicklung
- Nr. 91 Der Erste Weltkrieg – „In Europa gehen die Lichter aus!“
- Nr. 92 Deutsch als Identitätssprache der deutschen Minderheiten
- Nr. 93 Frankreichs Grandeur – Einst und Jetzt
- Nr. 94 Alphabetisierung – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe

