

Christe, Gerhard

Alphabetisierung in der Berufsbildung

Heisler, Dietmar [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen.* Frankfurt, M. : Lang 2014, S. 19-39



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Christe, Gerhard: Alphabetisierung in der Berufsbildung - In: Heisler, Dietmar [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen.* Frankfurt, M. : Lang 2014, S. 19-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128559 - DOI: 10.3726/978-3-653-03543-8

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128559>

<http://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-03543-8>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dietmar Heisler / Gerd Mannhaupt (Hrsg.)

Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt

Befunde und aktuelle Entwicklungen



PETER LANG
EDITION

Dietmar Heisler / Gerd Mannhaupt (Hrsg.)

Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt

Funktionaler Analphabetismus gilt als eines der größten aktuellen Probleme des Arbeitsmarktes. Auf der einen Seite steigen die schriftsprachlichen Anforderungen in Gesellschaft und am Arbeitsmarkt. Auf der anderen Seite hat die Leo. – Level-One Studie gezeigt, dass 7,5 Millionen Menschen in Deutschland nicht in der Lage sind diese Anforderungen zu erfüllen. Diese Zahl ist bemerkenswert, zumal die meisten der Betroffenen zumindest die allgemeinbildende Schule besucht haben, einige sogar eine Ausbildung absolviert haben. Umso erstaunlicher ist, dass nur wenige Menschen den Weg in die Volkshochschulen finden, um an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen. Gegenstand der Beiträge dieses Bandes sind die Ursachen für funktionalen Analphabetismus, seine Erscheinungsformen, die Lebenslagen funktionaler Analphabeten und existierende Lösungsansätze. Der Band dokumentiert die Fachtagung *Alphabetisierung in der Berufsbildung und*

im beruflichen Kontext, die am 23.04.2013 in Erfurt stattfand.

Die Herausgeber

Dietmar Heisler, promovierter Erziehungswissenschaftler, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Berufspädagogik der Universität Erfurt; Forschungsschwerpunkte: Benachteiligtenförderung, Berufssoziologie, Institutionen und Organisation der beruflichen Bildung.

Gerd Mannhaupt, habilitierter Psychologe, Professor für Grundlegung Deutsch/Schriftspracherwerb an der Universität Erfurt; Forschungsschwerpunkte: Lernvoraussetzungen des Schriftspracherwerbs, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lernstandserfassung und Differenzierung im Deutschunterricht der Grundschule, Frühes Lesen- und Schreibenlernen.

Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt

Dietmar Heisler / Gerd Mannhaupt (Hrsg.)

Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt

Befunde und aktuelle Entwicklungen



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12004A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Alphabund

Unter Mitarbeit von Dr. Birgit Eckardt-Hinz,
Henriette Hanisch M.A. und Lisa Barchmann B.A.

ISBN 978-3-631-64764-6 (Print)
E-ISBN 978-3-653-03543-8 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-03543-8

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2014
Alle Rechte vorbehalten.
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Alphabetisierung in der Berufsbildung

Gerhard Christe

1. Einleitung

Bis in die Mitte der 1970er Jahre galt es in Deutschland wie in allen westlichen Industriestaaten als selbstverständlich, dass Analphabetismus unter der Wohnbevölkerung der Vergangenheit angehört. Zweifel kamen erst auf, als an Volkshochschulen etwa in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre aufgefallen war, „dass es in der Bundesrepublik Erwachsene gab, die kaum oder gar nicht lesen und schreiben konnten. An Volkshochschulen wurden daraufhin erstmals Kurse für Menschen mit diesem Problem konzipiert und eingerichtet“ (Frieling/Rustemeyer 2011, S. 237).

Dagegen hat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung das Themenfeld „Literalität“ auch weiterhin ein Schattendasein geführt (Egloff/Grotlüschen 2011, S. 9). Noch in den 1980er und 1990er Jahren gab es allenfalls vereinzelt erziehungswissenschaftliche Studien, die sich mit Fragen rund um das Problem des Analphabetismus und der Alphabetisierung Erwachsener befasst haben. Erst in allerjüngster Zeit ist dieses Thema überhaupt Gegenstand von erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung geworden.¹ Dabei liegt der Fokus noch immer vor allem auf der klassischen Erwachsenenbildung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011), während dem Analphabetismus im Bereich von Berufsbildung und Berufstätigkeit erst allmählich mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Ende 2011 verabschiedete „nationale Strategie zur Verringerung der Zahl der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland“ mit dem neuen Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)² ist Ausdruck dieser Blickerweiterung.

Inzwischen ist die Tatsache, dass es in Deutschland nicht wenige Menschen gibt, die allenfalls über rudimentäre Schriftsprachkompetenzen verfügen, auch einer breiteren Öffentlichkeit nicht mehr verborgen. Dabei hat eine in den 1990er Jahren von der OECD initiierte Studie zur Messung der Sprachkompetenz von

1 Vgl. beispielhaft Bittlingmayer et. al. 2010; Alke 2011; Egloff/Grotlüschen 2011; Klein/Schöpfer-Grabe 2011.

2 Vgl. www.alphabund.de/1621.php.

Erwachsenen in insgesamt 23 OECD-Ländern³ bereits gezeigt, dass in allen diesen Ländern ein erheblicher Teil der erwachsenen Bevölkerung Probleme mit der Schriftsprache hat. Spätestens jetzt hätte eigentlich breit bekannt werden müssen, dass es in Deutschland auch unter der einheimischen Bevölkerung einen erheblichen Anteil von Menschen mit niedrigen bis sehr niedrigen Schriftsprachkompetenzen gibt.

Hierfür hat sich inzwischen der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* eingebürgert. Er meint nicht, dass die betreffenden Personen überhaupt keine Schriftsprachkompetenzen besitzen, sondern vielmehr, dass sie bezogen auf die Schriftsprachkompetenz der Gesamtbevölkerung am unteren und untersten Level zu verorten sind. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist daher ein relationaler Begriff.⁴

Bereits 1962 hat sich die UNESCO diesem Problem gewidmet und einen funktionalen Analphabeten definiert „als eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nicht beteiligen kann“ (UNESCO 1962, zit. nach Bittlingmayer et al. 2010, S. 343). Bemerkenswert an dieser Definition ist, dass sie die Bedeutung von Lesen, Schreiben und Rechnen im jeweiligen sozialen Kontext sieht, man könnte auch sagen: einen lebensweltlichen Bezug herstellt und damit bereits moderne Erkenntnisse vorwegnimmt, die zeigen, dass mangelnde Schriftsprachkompetenzen die gesamte Biografie und Identität eines Menschen durchdringen und diese meist auf ein negatives Selbstbild festlegen.⁵

Deutlich enger und technischer gefasst ist eine neuere Definition, der zufolge dann von funktionalem Analphabetismus zu sprechen ist, wenn eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende Sätze oder auch kürzere Texte. Bezogen auf den beruflichen Kontext kann dies von besonderer Bedeutung sein, wenn bereits bei einfachen Beschäftigungen dann z.B. das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen misslingt (leo. – Level-One Studie. 2011, S. 2).

3 Neben Deutschland waren darunter auch Länder wie die USA, Kanada, Frankreich, Großbritannien, Irland, die Niederlande und Schweden. Die Studie hatte drei Durchgänge: 1994, 1996 und 1998.

4 Vgl. Drecoll 1981; Döbert/Hubertus 2000; Egloff et al. 2011; Sahrai et al. 2011 sowie Bittlingmayer et al. 2010, die den Begriff des funktionaler Analphabetismus durchaus auch kritisch sehen.

5 Vgl. ausführlicher Bittlingmayer et al. 2010, S. 350.

Für die Frage der Alphabetisierung in der Berufsbildung ergeben sich aus diesen Begriffsbestimmungen Folgerungen, die weit hinausgehen über eine eng gefasste Betrachtung der Bedeutung von Schriftsprachkompetenzen zur Verwertung im beruflichen Kontext. Deshalb möchte ich in meinem Beitrag etwas weiter ausholen und zunächst auf den Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus, Bildungsungleichheit und sozialen Lebensverhältnissen eingehen. Dabei wird auch die Frage berührt, warum funktionaler Analphabetismus so lange nicht wahrgenommen worden ist. Daran anschließend geht es um die Frage, welche Bedeutung funktionaler Analphabetismus im betrieblichen Kontext und dabei insbesondere in der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener bislang hatte und hat. Abschließend werde ich dann Folgerungen aus diesen Befunden ziehen und praktische Vorschläge für die Alphabetisierung Jugendlicher in der Benachteiligtenförderung machen.

2. Bildungsungleichheit, Analphabetismus und Armut

In welchem Verhältnis Bildungsungleichheit, Analphabetismus und Armut zueinander stehen, wird nicht nur im politischen, sondern auch im wissenschaftlichen Kontext durchaus kontrovers diskutiert. Dabei handelt es sich hierbei keineswegs nur um eine akademische Frage, denn sowohl für eine effektive Strategie der Alphabetisierung wie auch für eine wirksame Prävention von Analphabetismus ist von erheblicher Bedeutung, wie dieser Zusammenhang gesehen wird.

Eine in der politischen wie in der wissenschaftlichen Diskussion häufig vertretene Auffassung besteht – zugespitzt gesagt – darin, die wachsende soziale Polarisierung in der Bundesrepublik vor allem auf Bildungsungleichheit und kulturelle Defizite der Unterschichtangehörigen zurückzuführen. So wird der von Allmendinger (1999) in kritischer Absicht eingeführte Begriff der „Bildungsarmut“⁶ inzwischen vor allem dazu benutzt, das Armutsproblem auf seine kulturelle Dimension zu reduzieren und eine gute Schulbildung als Garant für eine Berufsausbildung und/oder einen Arbeitsplatz anzusehen.

Anders dagegen Butterwegge, der in dieser Position eine Blickverengung sieht, die von den eigentlichen Wurzeln der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen

6 Der Begriff der Bildungsarmut meint geringfügige Bildung oder Ausbildungslosigkeit (vgl. Becker/Schuchart 2010, S. 414). Er stellt eine Schnittstelle zwischen Bildungs- und Sozialpolitik dar. „Als bildungsarm werden Personen beschrieben, deren kognitive Kompetenzen ein Mindestmaß unterschreiten (Kompetenzarmut) oder denen wesentliche Bildungsabschlüsse fehlen (Zertifikatsarmut) (Allmendinger/Leibfried 2003)“ (vgl. Giesecke et al. 2010, S. 424).

Arm und Reich ablenkt und dazu führt, dieses Kardinalproblem unserer Gesellschaft zu subjektivieren und zu pädagogisieren. Denn, so Butterwegge, „ein schlechter oder fehlender Schulabschluss verringert zwar die Erwerbchancen, wirkt sich aber kaum nachteilig auf den Wohlstand einer Person aus, wenn diese vermögend ist oder Kapital besitzt. Armut macht zwar auf die Dauer dumm, Dummheit deshalb jedoch noch lange nicht arm“ (Butterwegge 2011, S. 42). Tatsächlich stehen „Armut und Bildung in einem Wechselverhältnis zueinander, aber nicht etwa in dem Sinne, dass Bildungsdefizite die zunehmende Kinderarmut herbeigeführt hätten. Kinder aus sozial benachteiligten Familien gehören zwar zu den größten Bildungsverlierern, ihre Armut beruht jedoch selten auf falschen oder fehlenden Schulabschlüssen, denn diese sind höchstens Auslöser oder Verstärker, aber nicht Verursacher materieller Not. Bildungsdefizite führen allerdings oft zu einer Verfestigung der Armut“ (ebd.).⁷

In eine ähnliche Richtung argumentieren Bittlingmayer et al. Sie zeigen, wie die Frage der Schriftsprachkompetenz eingebettet ist in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte und verweisen darauf, dass „Institutionen des Bildungssystems dazu beitragen, Armut an Bildung, Zertifikaten und ökonomischen Ressourcen zwar punktuell zu bekämpfen, aber eben auch intergenerational zu reproduzieren, also zu ihrer ‚Vererbung‘ beizutragen“ (Bittlingmayer 2010, S. 363). Ein familiales Herkunftsmilieu, das durch ein geringeres Maß an Anregung, Begleitung und Förderung gekennzeichnet ist (ungünstige Lern- und Unterstützungsfaktoren), bedingt Einschränkungen von Lese- und Rechtschreibkompetenzen. Für die soziale Reproduktion schulischen Misserfolgs – meist über mehrere Generationen hinweg – sind relativ homogene Lebensräume von bildungsbenachteiligten Milieus in Lebenslagen kennzeichnend, die in der Armutforschung als Milieus der dauerhaften und verfestigten Armut bekannt sind.

Dabei wird häufig übersehen, dass die intergenerationale Vererbung von Benachteiligung (Edelstein 2006) vermittelt wird „über die soziale Praxis in den Bildungsinstitutionen, wo Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata verschiedener gesellschaftlicher Statusgruppen – hier Pädagogen aus der Mittelschicht, dort bildungsbenachteiligte Heranwachsende – aufeinander treffen. Die institutionalisierte Machtasymmetrie zwischen diesen Gruppen ermöglicht, dass mit dem ‚legitimen‘ Blick entschieden bzw. ‚gesehen‘ wird, wer von seiner Anlage her für Gymnasium und Studium, oder aber für die Hauptschule und handwerkliche Arbeit geeignet sei“ (Bittlingmayer et al. 2010, 364).

Dass bildungsbenachteiligte Jugendliche gerade durch die formalen Kanäle der Integration von den „normalen“ Bildungs- und Berufswegen ausgeschlossen

7 Vgl. dazu auch Holz 2003 sowie Tuncer/Sahrai 2011.

werden, ist – darauf hat schon Solga (2003) hingewiesen – von den Lehrkräften nicht bewusst geplant. „Praktisch jedoch suchen sie die ‚problematischen‘ Jugendlichen in beschäftigungsinstabilen, schrumpfenden und von Arbeitslosigkeit bedrohten Branchen unterzubringen, in denen zunehmend nur unsichere und schlecht bezahlte Beschäftigungsverhältnisse erreichbar sind“ (ebd.). Das auch hier noch gegebene Risiko des Scheiterns wird dann legitimiert mit der Zuschreibung individueller Defizite.⁸

3. Gründe für die mangelnde Wahrnehmung von funktionalem Analphabetismus

Die betriebliche resp. berufliche Praxis war – wie auch die Forschung – bis vor Kurzem weitgehend blind für die Thematik des funktionalen Analphabetismus. Nicht zuletzt dank des BMBF-Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007–2012) wissen wir inzwischen aber nicht nur sehr viel mehr darüber, auch wurden durch zahlreiche Projekte, die hier gefördert worden sind, wichtige Impulse für Wissenschaft und Praxis gesetzt.⁹

Dass funktionaler Analphabetismus in Wissenschaft und Öffentlichkeit bislang nur unzureichend wahrgenommen worden ist, hat viele Gründe. Neben Nichtwissen und Unkenntnis von der Problematik, nicht zuletzt begünstigt auch durch vielfältige Strategien des Verbergens bei den Betroffenen, spielen das Interesse an der Wahrung von Bildungsprivilegien bei den gehobenen sozialen Schichten und im Zusammenhang damit das Interesse an der Aufrechterhaltung des mehrgliedrigen Schulsystems möglicherweise ebenfalls eine Rolle (vgl. Schöning/Farhauer 2004; Geißler 2012).

Möglicherweise besteht aber auch ein Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion und funktionalem Analphabetismus. Bittlingmayer et. al. vermuten, dass die Zahl der funktionalen Analphabeten vor der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren noch viel größer gewesen ist, die Bildungsexpansion an ihnen vorbeigegangen ist oder gerade durch die Bildungsexpansion mehr funktionale Analphabeten erzeugt worden sind, indem sich die Standards im Zugang zu den Arbeitsmärkten verschoben haben (Bittlingmayer 2010, S. 342f.).

Dabei ist eigentlich ziemlich unverständlich, dass das Problem des funktionalen Analphabetismus erst jetzt allmählich ins Bewusstsein von Wissenschaft und Praxis gelangt, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung. Unverständlich

8 Vgl. z.B. die Verwendung solcher Begriffe wie „Ausbildungsreife“ oder „theoriegemindert“.

9 Vgl. exemplarisch Projektträger DLR 2011a & 2011b.

ist dies deshalb, weil bereits im Jahr 2000 die erste PISA-Studie katastrophale Ergebnisse für Deutschland, u.a. in Bezug auf die Lesekompetenz von Jugendlichen, ergeben hat, und auch nachfolgende PISA-Studien allenfalls leichte Verbesserungen diagnostiziert haben. Insbesondere Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vornehmlich türkische Jugendliche) fielen hier ganz besonders auf.¹⁰

Statt diesen Befund, der einherging mit hohen Quoten von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (1999: 8,7 %; 2006: 8,0 %; 2008: 7,4 %; 2010: 6,5 %)¹¹, wahrzunehmen als ein Alarmsignal für die massiven Mängel und grundlegenden Unzulänglichkeiten des deutschen allgemeinbildenden Bildungssystems – obwohl sogar vom „PISA-Schock“ die Rede war –, wurde teilweise sogar versucht, die schlechten Ergebnisse zunächst einmal so lange wie möglich unter der Decke zu halten. Und sofern dies nicht gelang, wurden der OECD statistische Fehler und eine anmaßende Interpretation der Daten vorgehalten. Vor allem die Feststellung der OECD, die hohe soziale Selektivität des deutschen, damals überwiegend noch dreigliedrigen Schulsystems, habe wesentlichen Anteil an der massiven Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten und von Migrantenkindern, brachte viele Bildungspolitikern über alle Parteigrenzen hinweg auf die Palme. Einige CDU-Kultusminister überlegten sogar, aus den PISA-Studien auszusteigen und entsprechende Untersuchungen zum Bildungsstand in Deutschland künftig von der Initiative „Neue Soziale Marktwirtschaft“ durchführen zu lassen, die bekanntlich einen eigenen Bildungsmonitor erstellt und dem Institut der deutschen Wirtschaft nahesteht.¹²

Der Politik fiel es äußerst schwer, einzugestehen, dass das allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland in Bezug auf gleiche Bildungschancen für alle versagt. Ja, selbst die Wahrnehmung der Tatsache, dass die massive Bildungsungleichheit in Deutschland eng gekoppelt ist mit sozialer Ungleichheit und Armut, schien mehr als getrübt, obwohl dieser Zusammenhang doch seit Jahrzehnten empirisch gut belegt ist.¹³

10 Vgl. OECD 2001; Keiner 2002; PISA-Konsortium Deutschland 2004 & 2005; Prenzel et al. 2006.

11 Die Quote jugendliche Schulabgänger mit Hauptschulabschluss betrug im Jahr 2010 gut 25% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

12 Siehe www.insm-bildungsmonitor.de.

13 Siehe z.B. Roth 1969; Rolff 1973; Geißler 2004; Klemm 2007; Overwien/Prenzel 2007; Christe et al. 2009; Becker/Lauterbach 2010.

4. Funktionaler Analphabetismus im betrieblichen Kontext

Während funktionaler Analphabetismus im Bereich der Allgemeinbildung seit einigen Jahren eine zunehmend größere Aufmerksamkeit erfährt, ist das Thema funktionaler Analphabetismus im Kontext von Berufsbildung und Betrieb noch wenig erforscht. Die „leo. – Level-One Studie“¹⁴ hat hier Neuland betreten und, anders als dies bislang gängige Vermutung war, zeigen können, dass von den funktionalen Analphabeten die Mehrzahl erwerbstätig ist, einen immerhin durchschnittlichen Schulabschluss hat und überwiegend Deutsch als Erstsprache spricht. Männer sind unter den funktionalen Analphabeten häufiger vertreten als Frauen.

Kasten 1: Zusammensetzung der funktionalen Analphabeten in Deutschland

Von funktionalen Analphabeten sind:	
57 %	erwerbstätig
17 %	arbeitslos
10 %	zuhause
58 %	Deutsch als Erstsprache
42 %	Deutsch als Zweitsprache
48 %	mit Hauptschulabschluss
19 %	mit Realschulabschluss
60 %	Männer
40 %	Frauen
Ältere sind leicht überproportional vertreten (ca. 33 % sind >50 Jahre)	

Quelle: leo. – Level-One Studie, 2011, S. 5 und S. 8f.

Ein überraschender Befund der Studie ist auch, dass es in vielen Tätigkeitsbereichen einen zum Teil ungewöhnlich hohen Anteil von Menschen gibt, die zu den funktionalen Analphabeten zu zählen sind, ohne dass dies bislang besonders aufgefallen wäre.

14 Das Forschungsprojekt „leo. – Level-One Studie“ hat den Grad der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung untersucht und fokussiert dabei auf den unteren Level.

Kasten 2: Berufe mit hohen Anteilen von funktionalen Analphabeten

Anteil von funktionalen Analphabeten in ausgewählten Tätigkeitsbereichen	
56 %	Bauhilfsarbeiter
40 %	Hilfskräfte und Reinigungspersonal in Büros, Hotels etc.
34 %	Transport- und Frachtarbeiter
30 %	Hausmeister, Hauswarte und verwandte Berufe
29 %	Hilfsarbeiter in der Fertigung
26 %	Köche bzw. Küchenhilfen
26 %	Maler, Tapezierer
25 %	Kraftfahrer

Quelle: Buddeberg et. al. 2012, S. 31.

Insgesamt betrifft funktionaler Analphabetismus auf *AlphaLevel 1–3* kumuliert mehr als 14 % der Bevölkerung (7,5 Mio.). Dazu zählen alle, bei denen das Unterschreiten der Textebene festzustellen ist. Mit anderen Worten: Diese Personen können zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch zusammenhängende Texte, und zwar auch dann nicht, wenn es sich um kürzere Texte handelt.

Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichen Wortschatzes zeigt sich bei weiteren gut 25 % der erwerbsfähigen Bevölkerung (über 13 Mio.); sie fallen unter die Kategorie *AlphaLevel 4*. Dazu zählen jene, die auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam oder fehlerhaft lesen und schreiben. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.

Kasten 3: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung

Alpha-Level	Anteil an 18–64Jährigen	Anzahl
Funktionaler Analphabetismus		
α 1	0,6%	0,3 Mio.
α 2	3,9%	2,0 Mio.
α 3	10,0%	5,2 Mio.
Zwischensumme	14,5%	7,5 Mio.
Fehlerhaftes Schreiben		
α 4	25,9%	13,3 Mio.

Quelle: leo. – Level-One Studie 2011, S. 4.

Vor diesem Hintergrund heißt es zusammenfassend in der Projektbeschreibung des „Alpha-Quali-Projekts“ deshalb ganz zu Recht: „Wie die Zahlen zeigen, arbeiten funktionale Analphabeten häufig als Un- und Angelernte in den Betrieben und sind von prekären Beschäftigungsformen und den sozialen Risiken des Arbeitsmarktes in besonderem Maße betroffen. Trotz der überraschend großen Zahl von Betroffenen und dem Wissen über die Probleme, vor denen funktionale Analphabeten im Berufsleben stehen, wird das Thema im Bereich der beruflichen Bildung bisher nur marginal betrachtet. Der professionelle Umgang mit Analphabetismus im Berufsbildungssystem ist als defizitär einzuschätzen“ (<http://www.uni-erfurt.de/projekt-alpha-quali/>).¹⁵

In einer kleinen Übersicht hat *Alphabund*¹⁶ verschiedene Gründe genannt, die dafür sprechen, der „Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland in der Arbeitswelt“ verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen (Projektträger DLR 2011c).¹⁷ Zum einen werden *betriebs- und volkswirtschaftliche Kosten* genannt, die fehlende Schreib-, Lese- und Grundbildungskompetenz verursachen. Einer Studie aus den Niederlanden zufolge sind es pro Jahr rd. 540 Mio. Euro, die bei Arbeitslosengeld, Sozialhilfe, Gesundheitswesen und Justiz eingespart werden könnten, wenn funktionalem Analphabetismus strukturell begegnet würde.¹⁸

Für Deutschland hat die Bertelsmann-Stiftung entsprechende Zahlen vorgelegt. Danach belaufen sich die Folgekosten unzureichender Grundbildung alleine bei Jugendlichen aufgrund fehlender Schul- bzw. Ausbildungsabschlüsse für die öffentlichen Haushalte durch entgangene Lohnsteuern und Beiträge zur Sozialversicherung sowie zu zahlende Sozialleistungen über eine Erwerbsbiografie von 35 Jahren auf 1,5 Mrd. Euro für jeden in den Arbeitsmarkt eintretenden Jahrgang

15 Siehe dazu auch die Projektskizze zum Projekt „Alpha-Quali – Qualifizierung berufspädagogischen Personals zur lebenslangen, inklusiven Alphabetisierung junger Erwachsener“ in diesem Band.

16 Alphabund ist der BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Unter diesem Label informiert das BMBF auch über die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener und präsentiert Aktivitäten, die im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt von 2007–2012 entstanden sind sowie im aktuellen Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (www.alphabund.de/1565.php).

17 Der Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR) ist mit dem Programm-Management beauftragt und begleitet die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben administrativ und fachlich. Seit Anfang des Jahres 2010 gehört auch die Konzeption und Umsetzung der Öffentlichkeitsarbeit sowie des Transfers zu seinen Aufgaben.

18 Groot/Maasen: Universiteit van Amsterdam. Stil vermogen, een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid; zit. nach Projektträger DLR 2011c.

junger Erwachsener. Hinzu kommen volkswirtschaftliche Kosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum aufgrund unzureichender Bildung von rd. 20 % der Jugendlichen. Die Bertelsmann-Stiftung folgert daraus, dass die Erhöhung der Grundbildung bei der erwerbsfähigen Bevölkerung neben einer Verbesserung fachlicher Qualifikationen weiteren betrieblichen Nutzen bringe. Dabei beruft sie sich auch auf Studien aus England und den Niederlanden (vgl. Allmendinger et al. 2011).

Alphabetisierung und Grundbildung haben aber auch für Betriebe wie für Arbeitnehmer – wie die Übersicht des Alphabunds festhält – eine Reihe positiver Effekte:

- Reduzierung krankheitsbedingter Fehlzeiten
- Erhöhung der Flexibilität von Beschäftigten
- Steigerung der Arbeitszufriedenheit
- Minimierung von Kosten für Personalrekrutierung

Zudem könnten Alphabetisierung und Grundbildung auch dazu beitragen, das Fachkräfteangebot zu steigern und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft sicherzustellen, nicht zuletzt durch die Erhöhung der Zahl qualifizierter Arbeitskräfte und ihrer Wertschöpfung. Vor dem Hintergrund des bestehenden Fachkräftemangels seien Alphabetisierung und Grundbildung eine individuelle und eine betriebliche Herausforderung (Projektträger DLR 2011c).

Daraus ergebe sich auch die Notwendigkeit zur Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Die Qualifikation der Dozenten spiele künftig nicht nur in der „klassischen“ Alphabetisierung mit deutschsprachigen Kursteilnehmern, sondern auch in weiteren Handlungsfeldern wie der Jugendberufshilfe, der betrieblichen Aus- und Weiterbildung oder im Übergangssystem eine große Rolle. Es sei notwendig, Ausbilder, Bildungsbegleiter, Lehrkräfte in Weiterbildungs- und Ausbildungszentren, aber auch erfahrene Kollegen mit und ohne Führungsverantwortung in Betrieben darüber aufzuklären bzw. zu schulen, wie sie Personen mit mangelnder Literalität fördern und sich selbst in der Problematik fortbilden könnten.

Für kleine und mittlere Betriebe kommen dabei vor allem die Angebote der Volkshochschulen, aber auch die Kooperation mit Weiterbildungsträgern, die entsprechende Bildungsmaßnahmen für Mitarbeiter an ihrem Arbeitsplatz oder in den Räumen der Bildungseinrichtung durchführen, in Frage. Für größere Betriebe kann auch es möglich sein, Alphabetisierungsangebote selbst arbeitsplatznah durchzuführen.

Eine Reihe von Projektverbänden hat im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“

(2007–2012) bereits erste Ansätze entwickelt, Betriebe als Lernorte für Grundbildung zu sehen und diese Ansätze dort auch zu implementieren. Dabei stellen sich die konkreten Bedingungen und Ausgangslagen der einzelnen Betriebe allerdings ganz unterschiedlich dar. Und natürlich ist die Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen nicht immer ohne Weiteres oder einfach herzustellen. In einem Projekt aus dem Bereich der Altenpflegehilfe stellt sich dies anders dar als z.B. im gewerblichen Bereich (vgl. Projektträger DLR 2011a). Inzwischen gibt es auch eine Reihe von Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit, der Jugendberufshilfe, der Beschäftigungsförderung, der Aus- und Weiterbildung und Berufseinstiegsbegleitung sowie für Lehrkräfte in der beruflichen Grundbildung.

Ein vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführter Modellversuch ist derzeit gerade dabei, einen Handlungsansatz zu entwickeln, durch den insbesondere das betriebliche Ausbildungspersonal für Jugendliche sensibilisiert werden soll, die unterschiedlich ausgeprägte Schwächen in ausbildungsrelevanten schriftsprachlichen Kompetenzen besitzen. Zur Unterstützung der Bildungsakteure werden praktikable Förderinstrumente und -konzepte weiterentwickelt, deren Implementierung in bestehende Bildungsangebote durch Qualifizierungswshops sichergestellt werden soll. Begründet wird der Modellversuch u.a. damit, dass Betriebe, um künftig ihren Fachkräftebedarf sichern zu können, gefordert sind, auch jene Ausbildungsbewerber in den Blick zu nehmen, die bislang nicht berücksichtigt wurden. Hierzu gehören auch Jugendliche mit unzureichenden Schriftsprachkenntnissen, denen aufgrund fehlender schriftsprachlicher Basisqualifikationen der Zugang zu betrieblicher Ausbildung bisher erschwert oder sogar ganz versperrt ist.

Eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) von 2010 hat unlängst noch einmal bestätigt: „Unternehmen in Deutschland zählen die Fähigkeit, lesen, schreiben und rechnen zu können, unvermindert zu solchen grundlegenden literalen Kompetenzen, die für das erfolgreiche Absolvieren einer dualen Berufsausbildung erforderlich sind“ (Klein/Schöpfer-Grabe 2011, S. 162). Dass Handlungsbedarf besteht, ist daher unbestritten. Wie dieser Handlungsbedarf zu decken ist, wird allerdings unterschiedlich gesehen.

5. Funktionaler Analphabetismus und berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher

Es ist schon besonders bemerkenswert, dass im Bereich der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener, d.h. in der Benachteiligtenförderung im Rahmen des so genannten Übergangssystems, gerade auch angesichts

der skizzierten Entwicklungen im Erwerbssystem und auf dem Arbeitsmarkt die Frage des funktionalen Analphabetismus und der professionellen Alphabetisierung bislang so gut wie keine Rolle gespielt hat und auch weiterhin kaum eine Rolle spielt.

Was die mangelnde Wahrnehmung des funktionalen Analphabetismus im Bereich der Benachteiligtenförderung anbelangt, nehme ich mich selbst nicht aus, obwohl mir das Problem mangelnder Literalität im Verlauf der von mir durchgeführten wissenschaftlichen Begleitung eines dreijährigen Modellprojekts (1989–1992) zur „Entwicklung neuer Wege für die berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher“ (WEG-Projekt)¹⁹ bereits hätte auffallen müssen.

Ein Teilnehmer an diesem Modellprojekt bat nämlich eine im Projekt tätige Lehrerin darum, ihm das korrekte Schreiben beizubringen. Er war dafür sogar bereit, länger zu bleiben und zusätzliche Stunden zu absolvieren. Der junge Mann hatte sich gerade in eine Verwaltungsangestellte verliebt und wollte mit ihr Briefkontakt aufnehmen. Allerdings hatte er große Angst, sich dabei zu blamieren und seine Chancen zu verspielen. Die Lehrerin half ihm dann in Einzelbetreuung, Liebesbriefe mit korrekter Orthographie zu schreiben. Mit welchem Erfolg, ist mir allerdings nicht mehr in Erinnerung.

Dieses Beispiel ist insofern exemplarisch, als zwar bekannt geworden war, dass ein Teilnehmer nur über eingeschränkte Literalität verfügte. Dies hat jedoch nicht dazu geführt, diesem Thema im Projektverlauf insgesamt mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Stattdessen wurde der Fall lediglich als anrührender Einzelfall, als persönliches Problem eines Einzelnen wahrgenommen. Individuelle Unterstützung bekam der junge Mann aufgrund des persönlichen Engagements einer Lehrerin. Niemand kam jedoch auf die Idee, die Schreib- und Lesefähigkeiten der anderen Jugendlichen genauer unter die Lupe zu nehmen, geschweige denn sie systematisch zu fördern. Vielmehr wurden unzureichendes Lesen und Schreiben als mehr oder weniger selbstverständlich hingenommen und als Beleg dafür gesehen, wie schwierig und „lernschwach“²⁰ diese Jugendlichen eben sind.

Dieses Beispiel ist zudem exemplarisch dafür, dass selbst die Benachteiligtenförderung weitgehend blind gewesen ist für funktionalen Analphabetismus, wie eine kritische Analyse der wichtigsten Veröffentlichungen aus der Benachteiligtenförderung und -forschung seit Mitte der 1980er Jahre bestätigt. Funktionaler Analphabetismus war *kein* Thema in der beruflichen Bildung benachteiligter

19 Vgl. dazu Christe 1990 und 1991.

20 Zum Begriff der Lernschwäche siehe Sturzebecher/Klein (1986, S. 26), die diesen Begriff – anders als häufig in der Benachteiligtenförderung – völlig stigmafrei benutzen.

Jugendlicher. Beispielsweise findet sich in den Praxisberichten aus Modellversuchen zur „Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, nichts, was auch nur entfernt auf das hindeuten würde, was wir heute als funktionalen Analphabetismus bezeichnen. Stattdessen ist die Rede von „Lernschwäche“, „Verhaltensauffälligkeiten“, „Störungen auf der kognitiven, emotional-motivationalen und motorischen Dimension“ (vgl. Zielke et al. 1986).

Auch in dem seit den 1990er Jahren immer wieder neu aufgelegten Handbuch des BMBF „Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher“ finden wir nichts, was auf funktionalen Analphabetismus hindeuten würde, auch nicht in dem Kapitel mit der Überschrift „Benachteiligungen, die mit der Person zu tun haben“. Es werden alle möglichen Benachteiligungen aufgezählt wie soziale Herkunft, schulische Vorbildung, Geschlecht und Nationalität (vgl. BMBF 1999, S. 17ff.), nur – das Literalitätsproblem kommt nicht vor.

Lediglich in dem von Collingro/Lemke/Zielke (1986) herausgegebenen Band „Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“, in dem die Beiträge des gleichnamigen Workshops auf den Hochschultagen Berufliche Bildung in Essen 1986 enthalten sind, findet sich eine bemerkenswerte Ausnahme. In seinem Beitrag „Die biographische Methode als Möglichkeit der Rekonstruktion der Lebensschicksale von Berufsschülern“ erwähnt der Bremer Erziehungs- und Sozialwissenschaftler Bodo Voigt Jugendliche, die an einem Projekt für Schulverweigerer teilnehmen und nicht richtig lesen und schreiben können. Er sagt über diese Jugendlichen Folgendes:

„Da mag einer noch so ein cleverer, lebenspraktischer Typ sein aufgrund seiner vielen konkreten Erfahrungen, der sich auch irgendwie durchs Leben schlägt, aber das Schreiben lernt er einfach nicht, weil ihm keiner sagt, wie er das noch einmal wieder lernen könnte.“

Und diese Art von Filmriss oder von Auskoppeln aus dem Lernzusammenhang bleibt dann auch gar nicht als Schuldvorwurf gegenüber der Schule stehen. Stattdessen wird er als eigenes Versagen dokumentiert in der Form von schlechten Noten; darüber verschaffen sie Vorwände für die weitere Ausgrenzung durch unbotmäßiges Verhalten. Dann kommen die Bestrafungen, kommt die Auslese und kommt vor allem die Unlust der Jugendlichen, mit solchen Lehrern dann noch zu tun haben zu wollen“ (Voigt 1986, S. 7).

Voigt zieht aus den vielen Gesprächen mit den betreffenden Jugendlichen den Schluss, dass es unbedingt erforderlich sei, die *individuellen* Krisenwege (Walter Hornstein) der einzelnen Jugendlichen zu rekonstruieren, um pädagogisch angemessen handeln zu können. Diese Perspektive von Voigt auf Jugendliche,

die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben, ist in der Benachteiligtenförderung mehr oder weniger ein Unikat. Bis heute bleibt im Rahmen der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher die Tatsache des funktionalen Analphabetismus bei Jugendlichen weitgehend ausgeblendet.

In dem gerade erst erschienenen Band von Arnulf Bojanowski und Manfred Eckert „Black Box Übergangssystem“ (2012) befasst sich von 22 Beiträgen lediglich einer mit dem Thema „Sprachförderung für Jugendliche in der Berufsvorbereitung“ (Ariane Steuber), wobei auch hier die Forschungsergebnisse der Alphaforschung nicht rezipiert werden. Stattdessen wird lediglich darauf hingewiesen, dass im Rahmen einer Vorstudie Möglichkeiten zur Ermittlung sprachlicher Wissensbestände der Jugendlichen erprobt werden sollten (Steuber 2012, 264). Und in dem 2013 erschienenen Band „Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf“ (Maier/Vogel 2013) kommt funktionaler Analphabetismus überhaupt nicht vor.

Angesichts der vielfältigen Erfahrungen aus Projekten der Benachteiligtenförderung, angesichts der Ergebnisse der PISA-Studien etc. ist es doch erstaunlich, dass in Schulen, in der Benachteiligtenförderung und in Betrieben die Sensibilität für funktionalen Analphabetismus bislang nicht allzu sehr ausgeprägt ist.

6. Folgerungen für die Alphabetisierung benachteiligter Jugendlicher

Ausgehend von der Tatsache, dass noch immer eine beträchtliche Zahl von Jugendlichen die allgemeinbildende Schule verlässt, ohne den basalen Schriftspracherwerb abgeschlossen zu haben, hat Joachim Schroeder (Universität Hamburg) ein auf schwierige Lebenslagen fokussierendes übergangspädagogisches Grundbildungskonzept skizziert (vgl. Schroeder 2013). Dieser Ansatz enthält nicht nur für das Alpha-Quali-Projekt, das sich ebenfalls an Lebenslagen orientiert, interessante Anregungen, sondern auch für die Alphabetisierung im Rahmen der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher wie im beruflichen Kontext generell.

Ausgangspunkt von Schroeder ist eine Kritik an den Maßnahmen der Berufsvorbereitung. Es sei nicht nur zu bemängeln, dass es lediglich in wenigen Bundesländern Lehrpläne für diese Bildungsgänge gebe, zu kritisieren sei vor allem, dass der Unterricht im schulischen BVJ und in den Angeboten der Jugendberufshilfe häufig nur in der Wiederholung dessen bestehe, was bereits in den vorherigen Bildungsgängen vermittelt worden sei. Jugendliche seien somit unnötigen didaktischen Warteschleifen ausgesetzt. Dies sei zum Teil auch in Hauptschulen so, weshalb ein postschulischer Analphabetismus kaum verwunderlich sei.

Bislang sei nicht hinreichend zur Kenntnis genommen worden, „dass in den unteren sozialen Milieus Schriftsprachlichkeit nur eine untergeordnete Rolle für die Organisation des Alltagslebens spielt und in Einfach Tätigkeiten und im Niedriglohnssektor entweder gar keine, nur geringe oder sehr spezialisierte schriftsprachliche und numerische Kompetenzen erforderlich sind“ (Schroeder 2013, S. 44). Daher solle die literale Benachteiligung weder als individuelle Unzulänglichkeit der lese- und oder schreibschwachen Jugendlichen verstanden werden, noch solle man sich mit der Klage über verwehrt gesellschaftliche Teilhabechancen zufrieden geben. Vielmehr sei für schulisches Handeln ein Verständnis weiterführend, „welches Benachteiligungen als ein Resultat der Verknüpfungsprobleme von Lebenswelten und Institutionen sieht“ (ebd.). Bildungsbenachteiligung bestehe darin, „dass die lebensweltlichen Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und in denen sie bestehen müssen, mit den formalen und non-formalen gesellschaftlichen Bildungs-, Kultur- und Hilfesystemen unzureichend verbunden sind“ (ebd.). Benachteiligungen entstehen deshalb an den Nahtstellen, an denen sich die Lebenswelten von Jugendlichen mit den gesellschaftlichen Institutionen treffen.

Solche Nahtstellen gibt es zum Schulsystem, zum Beschäftigungssystem und zwischen den jugendlichen Lebenswelten und den kulturellen Institutionen, die vornehmlich von Trägern organisiert werden, die Einrichtungen des Bürgertums für das Bürgertum sind, und nur in den seltensten Fällen orientiert sind an den sozialen und kulturellen Milieus, in denen Benachteiligte leben. „Es gibt spezifische Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in den verschiedenen von Marginalisierung betroffenen Alltagsbereichen (schlecht bezahlte Jobs, häufiger Umgang mit Behörden, Besonderheiten der Finanzverhältnisse etc.), von denen man sich in den Schulen oftmals keine hinreichend klaren Vorstellungen macht und somit auch nicht auf eine entsprechende Förderung der hierfür erforderlichen Wissens- und Könnensbestände bzw. Kompetenzen einlassen vermag“ (a.a.O., S. 44f.). Weder in den allgemeinbildenden Schulen noch in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen gibt es bislang eine entsprechende Literalitätsdidaktik. „Stattdessen reagieren die Lehrkräfte auf die seitens der Wirtschaft permanent vorgetragenen Klagen über die unzureichenden Deutsch- und Mathematikkenntnisse der Jugendlichen reflexhaft mit einer Intensivierung der Sprach- und Rechenförderung, ohne dass die Behauptung ernsthaft überprüft würde, ob mit besseren Leistungen in diesen Kompetenzbereichen solche Jugendlichen tatsächlich eine Arbeitsstelle oder gar einen Ausbildungsplatz finden würden“ (ebd.).

Um die Literalität Jugendlicher im Übergangssystem zu fördern, sei jedoch ein kohärentes didaktisches Konzept einer literalen Bildung notwendig: ein übergangorientiertes Literalitätskonzept. Dieses Konzept müsse den postschulischen

Analphabetismus als didaktische Referenz nehmen. Dabei komme es darauf an, sich an drei Benachteiligungskontexten zu orientieren, in denen jeweils spezifische Verknüpfungsprobleme zwischen den Lebenswelten und institutionellen Feldern wirken. Unter Rückgriff auf den Bourdieuschen Begriff des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1977) skizziert Schroeder den aus seiner Sicht adäquaten *praktischen* Umgang mit diesen Kontexten der Benachteiligung:

- a) Für den produktiven Umgang mit *Marktbenachteiligung* ist kulturelles Kapital erforderlich, das sich unmittelbar in ökonomisches Kapital transferieren lässt. Es muss dazu geeignet sein, Jobs zu finden, um auf legale Weise Geld verdienen zu können. Dazu ist ein Bündel von literalen Kompetenzen erforderlich, die auf die Anforderungen der Schriftsprachlichkeit im Niedriglohnssektor, in den verschiedenen Segmenten des informellen Arbeitsmarktes und in den ethnischen Ökonomien ausgerichtet ist. In der Berufsvorbereitung wie bereits in den Abgangsklassen der Regel- und Förderschulen kann dies z.B. bedeuten:
- Training im Umgang mit Rechtschreibprogrammen am PC anstelle der frustrierenden Vermittlung von Rechtsschreibekompetenzen;
 - Übungen für die kompetente Arbeit mit Kalkulationsprogrammen für die persönlichen Finanzverhältnisse mit Excel-Dateien für die private Buchführung;
 - Lesen und Nachrechnen von Stunden- und Lohnabrechnungen, von amtlichen Bescheiden, Kontoauszügen und Versicherungspolizen;
 - Sorgfältige Einführung in die in der Arbeitswelt verwendete „Bildsprache“ (Symbole, Piktogramme), vor allem im Bereich der Arbeitssicherheit, im sachgerechten Umgang mit Displays, mit Zeit- und Orientierungsplänen, Preislisten und Lieferscheinen, Leistungsbeschreibungen;
 - Auseinandersetzung mit schwierigen Fragen wie z.B.: Soll ich mich im Betrieb mit meinen Lese- und Rechenproblemen outen? Wann ist ein guter Zeitpunkt dafür? Wie spricht man das an?
- b) Für die produktive Bearbeitung *sozialer Benachteiligung* ist kulturelles Kapital erforderlich, das dabei hilft, soziale Beziehungen zu knüpfen und somit Unterstützung durch Familie, Nachbarschaft, Bekannte etc. zu erhalten. Der Literalitätsunterricht sollte aufzeigen, wo Unterstützung nachgefragt werden kann, wenn man selbst mit dem Schriftverkehr oder den Sachrechenaufgaben des Alltags nicht weiterkommt. Der Unterricht ist auf die spezifischen sozialräumlichen Bedingungen abzustimmen. Beispielsweise sollte mit den Jugendlichen geklärt werden:

- Enttabuisierung der bürgerlichen Erwartung „Ich muss alles selber können“; stattdessen Auseinandersetzung mit der Frage, ob es wirklich so schlimm ist, sich z.B. vom Partner oder der Partnerin helfen zu lassen;
 - Informationen darüber, an wen man sich wenden kann – im Privaten, bei den Peers, im Feld der Professionellen –, wenn man Unterstützung beim Lesen und Schreiben benötigt;
 - Hinweise, wo man weiterlernen kann, was das kostet, wie man in die Weiterbildungen hineinkommt, was dort erfragt und erwartet wird;
 - Tipps dafür, wie man sich beim Lesen und Schreiben fit halten kann.
- c) Für den angemessenen Umgang mit *rechtlicher Benachteiligung* ist kulturelles Kapital erforderlich, das hilft, juristische Beschränkungen zu erkennen und erforderliche Maßnahmen einzuleiten.
- Informationen darüber, wer eine Ermäßigung der Gebühren für Grundbildungskurse erhalten kann und wie man diese bekommt;
 - Aufklärung darüber, ob die Arbeitsagentur jemanden zwingen kann, einen Alphabetisierungskurs zu absolvieren, und ob man umgekehrt die Arbeitsagentur zwingen kann, einem einen Kurs zu finanzieren;
 - Informationen darüber, ob der gesetzlich festgelegte Bildungsurlaub auch für Alphabetisierungskurse genutzt werden kann;
 - Überleitung in ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), die jeder kostenlos in Anspruch nehmen kann, der in einer beruflichen Qualifizierungsmaßnahme und in Ausbildung ist.

Zusammenfassend betrachtet stellen diese Vorschläge den *praktischen* Versuch dar, zu konkretisieren, wie eine lebenslagenorientierte, inklusive Alphabetisierung junger Erwachsener im beruflichen Kontext aussehen kann.²¹

Unter theoretischer Perspektive liegt dem die Einsicht zugrunde, dass das jeweilige Level an Schriftsprachkompetenz als solches nicht ursächlich verantwortlich ist für individuelle Teilhabe- und Lebenschancen. Es sind vielmehr die soziale Herkunft, die historisch gewachsenen sozioökonomischen Lebensbedingungen und institutionellen Ausschluss- und Sortiermechanismen, die die Lebenschancen strukturieren, und zwar nicht als bloße Rahmenbedingungen des Schrifterwerbs. „Bildungsverlierer sind Teil eines ganz umfassenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses, das sich in den letzten zwanzig Jahren im Kontext parteiübergreifender neoliberaler (Bildungs-)Politik verschärft hat“ (Bittlingmayer et al 2010, S. 370f.).

21 Diese Vorschläge sind entnommen aus Schroeder 2013, S. 47ff.

7. Schluss

Die „Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016“, die alle hierfür relevanten Akteure am Vorabend des Weltalphabetisierungstages im September 2012 unterschrieben haben²², ist eine wichtige Grundlage für die offensive Weiterentwicklung, Ausweitung und Professionalisierung von Alphabetisierung und Grundbildung. Ziel dieser Vereinbarung soll es sein, „Menschen, die nicht oder nur unzureichend lesen, schreiben und rechnen können, zur besseren beruflichen, sozialen und ökonomischen Teilhabe zu befähigen. Durch die Initiativen und Maßnahmen soll den Betroffenen die aktive Partizipation am gesellschaftlichen Leben, am Arbeitsmarkt und der Zugang zu anspruchsvolleren Tätigkeiten eröffnet und nachhaltig gesichert und die demokratische Teilhabe ermöglicht werden“ (BMBF 2013, S. 3).

Diese Zielsetzung ist ausdrücklich zu begrüßen. Sie geht deutlich über das ökonomisch motivierte Ziel hinaus, brachliegende Potenziale bislang vernachlässigter und ausgegrenzter Personengruppen für die Deckung eines tatsächlichen oder vermuteten Fachkräftemangels zu nutzen und daraus die besten Rosinen zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft herauszupicken (vgl. Christe 2012; vgl. auch Europäische Kommission 2012). Sie greift, wenn auch nur implizit, wieder auf das zurück, was die UNESCO in ihrer Definition des funktionalen Analphabetismus bereits 1962 festgestellt hat.

Deshalb wäre zu wünschen, dass Alphabetisierung und Grundbildung in der beruflichen Bildung nicht nur an der Vermittlung betrieblich verwertbarer Qualifikationen ausgerichtet wird, sondern dass dieser umfassende Ansatz im Blick bleibt. Vielleicht braucht es dann keine weiteren fünfzig Jahre, bis die Lücke zwischen Desideraten und Wirklichkeit spürbar kleiner wird.

Literaturverzeichnis

- Alke, M.* (2011): Betriebe als Lernorte für Grundbildung. In: Projektträger DLR 2011a, S. 179–197.
- Allmendinger, J.* (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 50, S. 35–50.
- Allmendinger, J./Leibfried, S.* (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B21-22/2003, S. 12–18.

22 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, der Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutscher Landkreistag, Deutscher Volkshochschul-Verband, Kommissariat der deutschen Bischöfe Stiftung Lesen, Bundesagentur für Arbeit, Deutscher Gewerkschaftsbund, Deutscher Städtetag.

- Allmendinger, J./Giesecke, J./Oberschachtsiek, D.* (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Hrsg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Becker, R./Lauterbach, W.* (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 11–49.
- Becker, R./Schuchart, C.* (2010): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 413–436.
- Bittlingmeyer, U. H./Drucks, S./Gerdes, J./Bauer, U.* (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftsgesellschaftlichen Wandels. In: Quenzel, Gudrun & Hurlmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 341–374.
- BMBF* (Hrsg.) (1999): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. 3. unveränderte Auflage. Erstellt von INBAS. Frankfurt a. M.
- BMBF* (2013): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. Online: <http://www.bmbf.de/de/426.php> (Letzter Zugriff: 20.05.2014).
- Bojanowski, A./Eckert, M.* (Hrsg.) (2012): Black Box Übergangssystem. Münster.
- Bourdieu, P.* (1997): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn, S. 217–231.
- Buddeberg, K./Riekman, W./Grotlüschen, A.* (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 2, S. 28–31.
- Butterwege, C.* (2011): Armut und Bildung. In: Schneider, Karsten (Hrsg.), Ernst, Annegret & Schneider, Johanna (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, S. 41–52.
- Christe, G.* (1990): Neue Wege zur Beschäftigung und Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Das ESF-Modellprojekt „Verbund von Qualifizierungsfirmen“ im Weser-Ems-Gebiet. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft, 2, S. 51–58.
- Christe, G.* (1991): Das Modellprojekt WEG - ein neuer Ansatz der Beschäftigung und Qualifizierung für benachteiligte Jugendliche? In: Collingro, Peter & Schruth, Peter (Hrsg.): Wendepunkt für arbeitslose Jugendliche? Wetzlar, S. 79–103.
- Christe, G.* (2012): Der Fachkräftemangel als Chance für benachteiligte Jugendliche: Realität oder Phantom? Gastbeitrag für das GPC des BIBB, Juni 2012. Online: www.good-practice.de/angebotebeitrag4781.php (Letzter Zugriff: 20.05.2014).
- Christe, G./Reisch, R./Wende, L.* (2009): Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher. Expertise. Hrsg. AWO-Bundesverband. Berlin.
- Collingro, P./Lemke, I. G./Zielke, D.* (Hrsg.) (1986): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Beiträge zum Workshop der Hochschultage Berufliche Bildung. Wetzlar.
- Döbert, M./Hubertus, P.* (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster.
- Dreccoll, F.* (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Dreccoll, Frank & Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein

- Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M., S. 29–41.
- Edelstein, W.* (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: ZSE 26, S. 120–134.
- Egloff, B./Grosche, M./Hubertus, P./Rüsseler, J.* (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger DLR 2011a, S. 11–32.
- Egloff, B./Grotlüschen, A.* (Hrsg.) 2011: Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch. Münster.
- Europäische Kommission* (2012): Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Online: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_de.pdf.
- Frieling, G./Rustemeyer, A.* (2011): Die Volkshochschulen, der Forschungstransfer und das Recht auf Alphabetisierung. In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch. Münster, S. 237–241.
- Geißler, R.* (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24 (4), S. 362–380.
- Geißler, R.* (2012): Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In: Haller, Michael (Hrsg.) & Niggeschmidt, Martin (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden, S. 193–210.
- Giesecke, J./Ebner, C./Oberschachtsiek, D.* (2010): Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. In: Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 421–438.
- Holz, G.* (2003): Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B21-22/2003, S. 3–5.
- Keiner, D.* (2002): Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schief lagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie. In: Forum Wissenschaft, 19 (1), S. 53.
- Klein, H. E./Schöpfer-Grabe, S.* (2011): Grundbildungskompetenzen von Jugendlichen am Übergang Schule und Beruf – Mindestanforderungen aus pragmatischer Sicht. In: Projektträger DLR 2011a, a.a.O. S. 161–178.
- Klemm, K.* (2007): Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg. Reformbedarf des Bildungssystems. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Gesprächskreis Migration und Integration. Dokumentation im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, S. 8–17.
- Leo. – Level-One Studie* (2011). Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg.
- Maier, M. S./Vogel, T.* (Hrsg.) (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden.
- OECD* (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Online: www.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf.
- Overwien, B./Prengel, A.* (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills.
- PISA-Konsortium Deutschland* (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland* (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können die Jugendlichen? Münster.

- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) (2006): PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Ohne Ortsangabe.
- Projekträger DLR (Hrsg.) (2011a): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld.
- Projekträger DLR (Hrsg.) (2011b): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld.
- Projekträger DLR (Hrsg.) (2011c): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland in der Arbeitswelt. Bonn.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten. Wiesbaden.
- Rolff, H.-G. (1973): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. Deutscher Volkshochschulverband. Bonn.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4. Stuttgart.
- Sahrai, D./Gerdes, J./Drucks, S./Tuncer, H. (2011): Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In: Projekträger im DLR (Hrsg.) (2011a): a.a.O., S. 33–58.
- Schneider, K./Ernst, A./Schneider, J. (Hrsg.) (2011): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld.
- Schöning, W./Farhauer, O. (2004): Bildungsförderung, Verteilungspolitik und soziale Durchlässigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 28, S. 17–23.
- Schroeder, J. (2013): Postschulischer Analphabetismus – Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs. In: Die Deutsche Schule, 105 (1), S. 40–51.
- Solga, H. (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (21–22), S. 19–25.
- Steuber, A. (2012): Sprachförderung für Jugendliche in der Berufsvorbereitung. Zielgruppen, Fachstrukturen und Gestaltungsansätze. In: Bojanowski, Arnulf & Eckert, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster, S. 253–266.
- Sturzebecher, K./Klein, W. (1986): Zur besonderen Gestaltung einer Berufsausbildung bei verhaltensauffälligen und lernschwachen Jugendlichen. In: Zielke, Dietmar; Hensge, Kathrin & Lemke, Ilse G.: Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Modellversuche zur beruflichen Bildung (23), S. 17–69.
- Tuncer, H./Sahrai, D. (2011): Bildungspfade und Berufsorientierung von Jugendlichen mit geringer Schriftsprachkompetenzen im Übergangssystem. Eine Analyse bildungsbiographischer Verläufe anhand qualitativer Interviews. Zwischenbericht: www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/zwischenbericht_bildungsbiographie_220311.pdf.
- Voigt, B. (1986): Die biographische Methode als Möglichkeit der Rekonstruktion der Lebensschicksale von Berufsschülern. In: Collingro, Peter; Lemke, Ilse G. & Zielke, Dietmar (Hrsg.): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Beiträge zum Workshop der Hochschultage Berufliche Bildung. Wetzlar, S. 4–14.
- Zielke, D./Hensge, K./Lemke, I. G. (1986): Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Modellversuche zur beruflichen Bildung (23).