

Schroeder, Joachim

Postschulischer Analphabetismus - Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs

Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 40-51



Quellenangabe/ Reference:

Schroeder, Joachim: Postschulischer Analphabetismus - Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs - In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 40-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-257436 - DOI: 10.25656/01:25743

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-257436>

<https://doi.org/10.25656/01:25743>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.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

Joachim Schroeder

Postschulischer Analphabetismus – Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs

Zusammenfassung

Eine beträchtliche Zahl von Jugendlichen verlässt die allgemein bildende Schule, ohne den basalen Schriftspracherwerb abgeschlossen zu haben. Für eine Pädagogik des Übergangs stellt sich deshalb die Aufgabe, diese jungen Leute zu unterstützen, zumindest ihre rudimentären Kompetenzen in den Kulturtechniken zu erhalten. Der Beitrag skizziert ein auf schwierige Lebenslagen fokussierendes übergangspädagogisches Grundbildungskonzept und konkretisiert dieses mit didaktischen Vorschlägen.

Schlüsselbegriffe: Literalität, benachteiligte Jugendliche, Grundbildung

Post School Illiteracy – New Challenges for Pre-Vocational Education

Abstract

A significant number of adolescents leave school without having acquired sufficient literacy competences. Therefore, in the pre-vocational education system these young people should be supported to preserve their low literacy and numeracy skills. The article sketches some outlines for a basic education program focusing on the difficult living situations disadvantaged young people have to cope with. Recommendations and examples will concretize the didactic considerations.

Keywords: literacy, disadvantaged youth, basic education

1. Ein pädagogischer Blick auf das Übergangssystem

Die bundesweit geführten Debatten zur schulischen Berufsvorbereitung haben in den vergangenen Jahrzehnten etliche positive Entwicklungen erbracht (vgl. Bojanowski/Ratschinski/Eckardt 2005; Schroeder/Thielen 2009; Thielen 2011): Zum einen wurden

empirische Analysen zu den *Übergangsproblemen* von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen erarbeitet, so dass wir nun recht genau die zahlreichen Schwierigkeiten kennen, die viele junge Leute beim Wechsel von der Schule in Ausbildung und/oder Arbeit bewältigen müssen. Ebenso wissen wir um die spezifischen Erschwernisse, die Jugendliche mit einem Migrationshintergrund oder mit einer Behinderung, junge Mütter oder delinquente Jungerwachsene zusätzlich zu überwinden haben. Die vielfältigen Reformbemühungen führten in allen sechzehn Bundesländern zur Etablierung von „Systemen“ der *Berufsvorbereitung*, in denen die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen außerschulischer Träger, schulische Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sowie teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind, mehr oder weniger miteinander gut verzahnt wurden.

Die an der Gestaltung der Berufsvorbereitung beteiligten Akteure und pädagogischen Disziplinen, insbesondere die Schul-, Berufs-, Sonder-, Sozial- und Kriminalpädagogik, haben zudem zusammen mit der Wirtschaft, der Schul- und Arbeitsverwaltung sowie der Kinder- und Jugendhilfe die diversen Teilsysteme immer besser verschränkt und einige nützliche Instrumente für das *Übergangmanagement* entwickelt. Sträflich vernachlässigt wurde dagegen die Diskussion um eine *Übergangspädagogik*, also eine Jugend- und Erwachsenenbildung, in der die sehr heterogenen Lebenslagen und Lernverläufe benachteiligter junger Menschen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren und deren vielfältige Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe ernst genommen und in überzeugende curriculare Ideen, didaktische Konzepte und methodische Ansätze aufgenommen werden. Betrachtet man das System berufsvorbereitender Angebote aus einem pädagogischen Blick, wird man enttäuscht:

- In einer Bestandsaufnahme zum aktuellen Stand der schulischen Berufsvorbereitung in Deutschland zeigte sich, dass es lediglich in sechs Bundesländern *Lehrpläne* für diese Bildungsgänge gibt (Baden-Württemberg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Thüringen). Zwei Länder (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) haben „Materialien“ herausgegeben, die zwar nicht politisch legitimiert, d.h. „erlassen“ worden sind, die jedoch als untergesetzliche Richtlinien einige curriculare, didaktische und methodische Vorgaben für die Unterrichtsarbeit machen. Acht Bundesländer haben keine Rahmenpläne erlassen, sondern dort wird die curriculare Gestalt des jeweiligen Bildungsganges mit den Stundentafeln lediglich grob umrissen; zumeist orientiert man sich an den Lehrplänen für die Hauptschulen (vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 84ff.).
- Die Konzepte, Inhalte und Arbeitsformen der Berufsvorbereitung in den verschiedenen Teilsystemen ähneln sich sehr, die jungen Leute werden somit *unnötigen didaktischen Warteschleifen* ausgesetzt. Der Unterricht in den Klassen sieben bis zehn der Haupt- und Förderschulen, im schulischen Berufsvorbereitungsjahr und in den Angeboten der Jugendberufshilfe besteht häufig aus der Wiederholung dessen, was bereits in den vorherigen Bildungsgängen vermittelt worden ist:

Teilweise mehrmals im Jahr und wochenlang werden mit den Jugendlichen Kompetenzanalysen durchgeführt. Ständig werden Bewerbungen geschrieben, Vorstellungsgespräche geübt sowie zahllose Schnupper-, Werkstatt- und Praxistage bzw. Praktika absolviert. Dies wird begleitet von einem Deutsch- und Mathematikunterricht, der überwiegend ungeeignet ist zu einer für Arbeitsplätze im unteren Qualifikationssegment angemessenen Sprach- und Rechenförderung. Eine biografisch weitgespannte und beschäftigungswirksame Übergangsdidaktik im Kontext von Benachteiligten wurde bislang allenfalls in Pilotprojekten entwickelt.

- Trotz aller Beteuerungen, man wolle die Jugendlichen zuvörderst in Arbeit und/oder in eine Ausbildung bringen, ist die schulische Berufsvorbereitung weiterhin *auf den Erwerb von Schulabschlüssen fixiert* und der Unterricht orientiert sich entsprechend an der *Prüfungsvorbereitung* (vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 77). Man tut dies, obwohl bekannt ist, dass für benachteiligte Jugendliche kaum mehr die Zeugnisse, sondern die Tragfähigkeit ihrer sozialen Beziehungen ausschlaggebend sind, soll die Einmündung in das Beschäftigungssystem gelingen. Junge Menschen in erschwerten Lebenslagen finden Ausbildungsplätze eher selten über formalisierte Bewerbungsverfahren, vielmehr müssen in den familiären und sozialen Netzwerken persönliche Kontakte zu Betrieben geknüpft und die Jugendlichen individuell und mit Hartnäckigkeit in die Firmen „eingefädelt“ werden. In der Berufsvorbereitung wird bislang jedoch noch zu wenig getan, um das soziale Kapital der Jugendlichen anzureichern, indem man ihnen beispielsweise kompetente Erwachsene zur Seite stellt (Mentoren und Mentorinnen, Jobpaten und -patinnen), ohne deren Unterstützung sich der Übergang in die Arbeitswelt kaum absichern lässt.
- Die in der Berufsbildungsforschung noch immer vorherrschende Behauptung, durch eine berufliche Qualifizierung und Ausbildung würden die Bedingungen für eine gesellschaftliche Integration geschaffen, ist widerlegt. Es ist eher umgekehrt: Die Sicherung der sozialen Integration ist die notwendige Voraussetzung für einen Zugang und Verbleib im Beschäftigungssystem (vgl. Bojanowski/Ratschinski/Eckardt 2005). Bildungsangebote, die sich auf eine Berufsvorbereitung verengen, sind somit unzureichend, denn ein gelingender Übertritt in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis hängt zuvörderst von der *Bewältigung erschwelter Lebenslagen* ab, in denen sich die jungen Leute befinden. Gesicherte finanzielle Verhältnisse, ein geklärter Aufenthaltsstatus, Stabilität der sozialen Beziehungen, gesundheitliches Wohlbefinden sowie Möglichkeiten einer förderlichen Freizeitgestaltung sind entscheidende Voraussetzungen, wenn eine Maßnahme beruflicher Förderung erfolgreich absolviert werden soll. Ein lebenslagenorientierter Unterricht wird aber in den allgemein bildenden oder in den berufsvorbereitenden Schulen nur selten angeboten.

So ergibt sich, dass die Bildungsgänge der schulischen, sozialpädagogischen und beruflichen Vorbereitung auf die Arbeitswelt in sich geschlossene Stufen innerhalb des Übergangssystems sind, zeitlich klar getaktet, curricular nur vage bestimmt, am Erwerb von Abschlüssen statt an der Sicherung von Anschlüssen orientiert und insgesamt pädagogisch wenig profiliert. Diese Unzulänglichkeiten lassen sich besonders gut am Kompetenzbereich *Literalität* aufzeigen.

2. Postschulischer Analphabetismus

Die älteren und neueren Forschungen zum Analphabetismus in Deutschland haben zwei wichtige Einsichten erbracht (vgl. Kamper 1990; Bundesverband 2007; Linde 2008; Kleint 2009; Egloff/Grotlüschen 2011):

- 1) Es handelt sich nur sehr selten um einen totalen Analphabetismus in dem Sinne, dass die Betroffenen keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben. Sondern es ist überwiegend ein *funktionaler Analphabetismus*, d.h. in einzelnen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) werden jene Normschwellen der Literalität und Grundbildung unterschritten, die für eine soziale Teilhabe und für eine Beschäftigungsfähigkeit erforderlich sind. Gleichwohl haben viele Betroffene selbst grundlegende Einsichten in den Schriftspracherwerb nicht sicher erlangt (z.B. phonologische Bewusstheit, grammatische Muster, orthografische Grundregeln), so dass sie auf den erworbenen Literalitätskompetenzen nur bedingt aufbauen können.
- 2) Es ist überwiegend von einem *postschulischen Analphabetismus* auszugehen: Die Betroffenen haben zumeist neun oder zehn Jahre lang die Schule besucht und konnten auch oftmals einen Bildungsabschluss erwerben, obwohl sie den basalen Schriftspracherwerb nicht abschließen konnten. Weil somit beim Abgang von der allgemein bildenden Schule die Literalitätskompetenzen nur unsicher ausgebildet sind, können diese rasch wieder verloren gehen, wenn sie im Alltagsleben nur selten gebraucht und somit nicht trainiert werden. Außerdem gelangen die Betroffenen – wenn überhaupt – in Beschäftigungsverhältnisse, in denen häufig nur geringe Anforderungen an Schriftsprachlichkeit bestehen. Eine längerfristige Erwerbslosigkeit erhöht zudem noch das Risiko der Illiteralität.

Genaue Zahlen zum Analphabetismus in Deutschland gibt es nicht. Im Projekt „leo“ (Level-One Studie, Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus) wurden erstmals solche Daten systematisch bundesweit erhoben. Es zeigte sich, dass mehr als *14 bis 18 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung* in Deutschland von funktionalem Analphabetismus betroffen oder Analphabeten im engeren Sinne sind (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011). In den PISA-Studien wurden etwa *15 Prozent eines Schülerjahrgangs* in der Sekundarstufe I der untersten Kompetenzstufe zugeordnet; dies dürften überwiegend jene Jugendlichen sein, die vom postschulischen

Analphabetismus bedroht sind (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007). Zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf Grundkompetenzen der Erwachsenen in Deutschland kommt auch die Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA): Bei den 18- bis 52-Jährigen erreichten 2007/2008 im Lesen 26 Prozent die Kompetenzstufen 1 und 2, und in der Alltagsmathematik wurden 24 Prozent den ersten beiden Stufen zugeordnet (vgl. Wölfel u.a. 2011).

In berufsvorbereitenden Bildungsgängen müsste zudem zur Kenntnis genommen werden, dass in den unteren sozialen Milieus Schriftsprachlichkeit nur eine untergeordnete Rolle für die Organisation des Alltagslebens spielt und in Einfach Tätigkeiten und im Niedriglohnsektor entweder gar keine, nur geringe oder sehr spezialisierte schriftsprachliche und numerische Kompetenzen erforderlich sind (vgl. Bindl/Schroeder/Thielen 2011). Die *literale Benachteiligung* sollte somit weder als individuelle Unzulänglichkeit der lese- und/oder schreibschwachen Jugendlichen verstanden werden, noch sollte man sich mit der Klage über verwehrte gesellschaftliche Teilhabechancen und mit wohlfeilen Forderungen nach einer ‚inkluisiven Bildung‘ zufrieden geben. Für das schulische Handeln ist vielmehr ein Verständnis weiterführend, welches Benachteiligungen als ein Resultat der *Verknüpfungsprobleme von Lebenswelten und Institutionen* sieht: In einer solchen relationalen Perspektive auf *Bildungsbenachteiligungen* wird behauptet, 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 Hilffssystemen unzureichend verbunden sind.

Es wird hier somit die Auffassung vertreten, dass Benachteiligungen an den *Nahtstellen* entstehen, an denen sich die Lebenswelten von Jugendlichen mit den gesellschaftlichen Institutionen treffen: Benachteiligungen gibt es an der Nahtstelle zum Schulsystem, weil manche Jugendliche sehr gut den schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen entsprechen können und somit erfolgreich sind, andere dagegen in sozialen Verhältnissen aufwachsen, die durch eine erhebliche Distanz zur Schule geprägt sind, so dass die Heranwachsenden fast zwangsläufig an den institutionell definierten Bildungsstandards scheitern müssen. Benachteiligungen entstehen ebenso an der Nahtstelle zum Beschäftigungssystem, denn auch der Übergang in die Arbeitswelt stellt für viele junge Leute eine schier unüberwindbare strukturelle Hürde dar. Ebenso bestehen erhebliche „Verknüpfungsprobleme“ zwischen den jugendlichen Lebenswelten und den kulturellen Institutionen, die vornehmlich von Trägern organisiert werden, die Einrichtungen des Bürgertums für das Bürgertum sind: Medientreffs, Theater, Museen, Bibliotheken, Musikschulen, Jugendzentren und Volkshochschulen sind nur in den seltensten Fällen orientiert an jenen sozialen und kulturellen Milieus, in denen Benachteiligte leben.

Es gibt spezifische Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in den verschiedenen von Marginalisierung betroffenen Alltagsbereichen (schlecht bezahlte Jobs, häufi-

ger Umgang mit Behörden, Besonderheiten der Finanzverhältnisse etc.), von denen man sich in den Schulen oftmals keine hinreichend klaren Vorstellungen macht und sich somit auch nicht auf eine entsprechende Förderung der hierfür erforderlichen Wissens- und Könnensbestände bzw. Kompetenzen einzulassen vermag. Eine entsprechende Literalitätsdidaktik wird bislang weder in den allgemein bildenden Schulen vorbereitet noch in berufsvorbereitenden Bildungsgängen fortgeführt. 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.

Folglich haben wir von der Grundschule bis zur Berufsschule einen Deutschunterricht, der sich normativ am bürgerlichen Modell der Einführung in die „Bildungssprache“ orientiert und jahrzehntelang – „durchgehend“ – in der Sprachlehre den Fokus auf die Einübung grammatischer Strukturen und orthografischer Regeln sowie auf die Vermittlung metasprachlicher Reflexionsfähigkeiten gelegt hat (vgl. Gogolin 2007). Im Arbeitsbereich „Literatur“ wird „Lesegenuss für alle“ propagiert, doch gelesen werden weiterhin überwiegend Texte, die insbesondere für männliche Jugendliche völlig uninteressant sind (vgl. Pieper u.a. 2004). Der Mathematikunterricht wiederum ist in sämtlichen Schulstufen sehr weit von dem entfernt, was beispielsweise Heymann (1996) schon lange hinsichtlich einer „Lebensvorbereitung“ und „kulturellen Kohärenz“ forderte. Und gerechnet werden Aufgaben, in denen nur selten die Verknüpfung von alltagsweltlichem, betrieblichem und fachlichem Lernen gelingt.

In einer benachteiligungsorientierten Übergangspädagogik sind demgegenüber die didaktischen Ziele des Unterrichts in den Abgangsklassen der allgemein bildenden Schulen sowie in den weiterführenden unteren Bildungsgängen der Berufsschulen zumindest für solche Jugendliche, die der Risikogruppe des Analphabetismus zugeordnet werden müssen, nicht nur an einer *schulischen Literalitätsförderung*, sondern auch an einer effektiven *postschulischen Literalitätssicherung* auszurichten. Es sind Möglichkeiten zu schaffen, mit denen die Jugendlichen unterstützt werden können, zumindest ihre rudimentären Kompetenzen im Schriftsprachbereich und Rechnen zu erhalten und eventuell auch weiterzuentwickeln. In einer an der Begleitung des Übergangs interessierten Pädagogik wären Grundbildungskonzepte anzubieten, mit denen einerseits an das angeknüpft wird, was die Jugendlichen bereits können, und in denen man andererseits weiterführt, was solche jungen Menschen für ein Leben in erschwerten Bedingungen benötigen. Da die jungen Leute nach dem Abgang von der Schule in das offene Feld der Beruflichen Bildung, Weiterbildung und Jugendhilfe geraten, müssten sie insbesondere in die Lage versetzt werden, selbstständig ergänzende Lernangebote zu finden, aufzusuchen und zu nutzen.

Dies bedeutet aber auch, einen *Bruch* mit den Literalitätspädagogischen Traditionen zu vollziehen, denen zufolge die didaktische Auslegung der Vermittlung von Kulturtechniken entweder einseitig als Heranführung an kognitionspsychologisch definierte, schriftsprachliche Normschwellen (Kompetenzstufen) erfolgt oder sich motivationspsychologisch und oftmals subjektivistisch auf den Lesegenuss der Schülerinnen und Schüler bezieht (‚vom Lesefrust zur Leselust‘). Ebenso wenig sollten die didaktischen Zielsetzungen einseitig aus Lehrplänen und Curricula bestimmt werden, weil die Leseförderung sich damit lediglich lernzielorientiert entfaltet und bildungspolitischen Verengungen und Wechselfällen unterworfen wird. Auch literaturtheoretische Ansätze („Lesende Schule“) überzeugen nicht, weil damit das in der ‚Buchschule‘ bereits zutiefst verankerte bürgerliche Bildungskonzept vollends zementiert und die Frage nach der Bedeutsamkeit von Literalität unter Bedingungen sozialer Exklusion überhaupt nicht mehr in den Blick genommen würden.

3. Sicherung und Förderung von Literalität im Übergangssystem

Für die Entfaltung eines kohärenten didaktischen Konzepts einer literalen Bildung im unteren Qualifikationsbereich ist es empfehlenswert, sich an drei Benachteiligungskontexten zu orientieren, in denen jeweils spezifische Verknüpfungprobleme zwischen Lebenswelten und institutionellen Feldern wirken:

- 1) Förder-, Haupt- und BVJ-Schülerinnen und -Schüler unterliegen mehrheitlich so genannten *Marktbenachteiligungen*, d.h. sie haben einen erschwerten Zugang zum Beschäftigungssystem, weil ihre Schulabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt nichts zählen, aber auch, weil die in der Schule erworbene Literalität nicht anschlussfähig ist an die Erfordernisse der unteren Arbeitsmarktsegmente.
- 2) Diese jungen Leute sind aber auch mit zahlreichen *sozialen Benachteiligungen* konfrontiert, die aus ihren prekären Lebenslagen resultieren und für deren konstruktive Bewältigung sie spezifische Literalitätskompetenzen benötigen.
- 3) Häufig unterliegen sie auch *rechtlichen Benachteiligungen* beim Zugang zu Bildungsangeboten, zu ökonomischen Ressourcen sowie zu Hilfs- und Unterstützungsleistungen bzw. -systemen.

An diesen drei Benachteiligungskontexten entlang lässt sich ein *übergangsorientiertes Literalitätskonzept* skizzieren, das insbesondere den *postschulischen Alphabetismus* als didaktische Referenz nimmt.

Für einen produktiven Umgang mit *Marktbenachteiligungen* ist kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983; Albright/Luke 2008) erforderlich, das unmittelbar in ökonomisches Kapital transferiert werden kann. Es muss dazu geeignet sein, Jobs zu finden und Arbeitsmöglichkeiten aufzutun, um – auf legale Weise – Geld verdienen zu können und finanzielle Grundlagen zu sichern. Dieses Bündel literaler Kompetenzen ist

somit an den Anforderungen an Schriftsprachlichkeit im Niedriglohnssektor, in den verschiedenen Segmenten des informellen Arbeitsmarkts und in den ethnischen Ökonomien ausgerichtet. In den Abgangsklassen der Regel- und Förderschulen sowie in den Berufsvorbereitungsschulen kann eine schulische Literalitätsförderung und postschulische Literalitätssicherung beispielsweise Folgendes beinhalten:

- Training im Umgang mit Rechtschreibprogrammen am PC, anstelle der Fortführung einer frustrierenden und letztlich doch erfolglosen Vermittlung von Rechtschreibkompetenzen;
- Übungen für die kompetente Arbeit mit Kalkulationsprogrammen für die persönlichen Finanzverhältnisse und mit Excel-Dateien für die private Buchführung;
- Lesen und Nachrechnen von Stunden- und Lohnabrechnungen, von amtlichen Bescheiden, Kontoauszügen, Versicherungspolice etc.;
- Vorbereitung auf die theoretische Prüfung für den Führerschein, denn dieser ist eine der unabdingbaren ‚Eintrittskarten‘ in die Arbeitswelt;
- Sicherung des Gebrauchs von Schriftsprache unter den realen Arbeitsbedingungen, also in Stresssituationen und unter Zeitdruck, frühmorgens und in der Nacht, bei Kälte oder Hitze, im Regen und bei hohem Lärm, anstelle der Einführung in die „Bildungssprache“ des Kleinbürgertums durch das Schreiben von Berichtsheften, Besinnungsaufsätzen, Lesetagebüchern etc.;
- Anwendung von Kommunikationsfähigkeiten in mehrsprachigen Situationen, denn auch in Einfach Tätigkeiten wird nicht unbedingt nur das Deutsche als Arbeitssprache genutzt;
- sorgfältige Einführung in die in der Arbeitswelt verwendete „Bildsprache“ (Symbole, Zeichen, Piktogramme), vor allem im Bereich der Arbeitssicherheit, im sachgerechten Umgang mit Displays, mit Zeit- und Orientierungsplänen, Preislisten und Lieferscheinen, Leistungsbeschreibungen etc.;
- Auseinandersetzung mit schwierigen Fragen wie z.B.: Soll ich mich im Betrieb mit meinen Lese- und Rechenproblemen „outen“? Wann ist ein guter Zeitpunkt dafür? Sage ich es bereits beim Einstellungsgespräch oder erst, wenn ich den Job habe? Wie spricht man so etwas an? Was will ich mit dem Gespräch erreichen?

Für die produktive Bearbeitung *sozialer Benachteiligungen* ist kulturelles Kapital erforderlich, das dabei hilft, soziale Beziehungen zu knüpfen und somit Unterstützung durch die Familie und die Nachbarschaft, durch Bekannte oder ehrenamtlich tätige Menschen zu erhalten. Zumindest sollte ein entsprechender Literalitätsunterricht 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, d.h. die lokale und kommunale Angebotsstruktur des Alphabetisierungssystems und die spezifischen Zugangshürden müssen bekannt sein. Mit den Jugendlichen sollten beispielsweise die folgenden Aspekte und Fragen ausführlich und verbindlich geklärt werden:

- Enttabuisierung der bürgerlichen Erwartung: ‚Ich muss alles selber können‘; stattdessen sorgfältige Auseinandersetzung mit der Frage, ob es wirklich so schlimm ist, sich beispielsweise vom Partner oder von der Partnerin helfen zu lassen;
- statt expliziter Abwertung eine respektvolle Aufwertung des Gebrauchs von Vermeidungsstrategien bei Lese- und Rechenproblemen; Überblick zu und Einführung in realistische Formen der Anwendung solcher Kompensationsstrategien in den verschiedenen Alltagsbereichen;
- 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 dazu, wo man weiterlernen kann, was das kostet, wie man in die Weiterbildungen hineinkommt, was dort erfragt und erwartet wird (Hinweis auf Volkshochschulen, Alphabüros, Schreibbüros, Alfa-Telefon, Angebote in Stadtteil- und Mütterzentren, auf entsprechende Verzeichnisse etc.);
- Tipps dafür, wie man sich im Lesen und Schreiben „fit“ halten kann und ob es dazu geeignete Möglichkeiten der Freizeitgestaltung gibt (z.B. Tageszeitung lesen, hin und wieder einen Brief an jemanden schreiben oder auch nur stupides Abschreiben);
- Angebote kreativer und ästhetischer Formen der Literalitätsförderung (z.B. „Literale Kulturarbeit“; vgl. Bundesverband 2010);
- Übungen zur Merkfähigkeit; systematische Einführung in Techniken der „unterstützten Kommunikation“ für Analphabeten;
- Informationen darüber, was das Internet bietet (Programme zum Herunterladen etc.).

Für einen angemessenen Umgang mit *rechtlichen Benachteiligungen* schließlich ist kulturelles Kapital erforderlich, das dazu verhilft, juristische Beschränkungen zu erkennen sowie die erforderlichen Maßnahmen einzuleiten, um sie – möglichst – zu beseitigen:

- Hinweis auf den „Nachteilsausgleich“ und wie man sich die entsprechende Bescheinigung besorgen kann;
- 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 und wie der Personalrat bei der Antragstellung oder Durchsetzung eines solchen Vorhabens Unterstützung leisten kann;
- Hinweise dazu, wer weiterführende Deutschkurse zu welchen Konditionen erhält, wo und wie man den entsprechenden Antrag stellt und wer in den 300-Stunden-Kurs darf bzw. wer 900 Stunden bekommt;

- Überleitung in „ausbildungsbegleitende Hilfen“ (abH), die jede bzw. jeder kostenlos in Anspruch nehmen kann, die oder der in einer beruflichen Qualifizierungsmaßnahme und in Ausbildung ist.

Was hier für die Förderung der Kulturtechniken skizziert wurde, wäre ebenso für andere wichtige Bereiche der Alltagsbewältigung in unterprivilegierten sozialen Milieus durchzubuchstabieren (vgl. Hiller 2011; Schroeder 2011).

4. Formen der Umsetzung

Da in der allgemein bildenden Schule der Bildungsstand eines Jugendlichen überwiegend an den Leistungen in Deutsch und Mathematik gemessen wird und die Lehrkräfte von den Eingangstests in der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe den individuellen Lernfortschritt im Schriftspracherwerb und Rechnen jahrelang minutiös beobachten, diagnostizieren und überprüfen, sind gute Bedingungen für eine *frühzeitige Identifizierung* potentieller funktionaler Analphabeten gegeben. Insbesondere in den Abgangsklassen der Haupt- und Förderschulen lassen sich solche Prognosen relativ sicher erstellen, und in den weiterführenden Bildungsgängen des Übergangssystems könnte darauf mit entsprechenden literalen Angeboten reagiert werden.

Ein Ansatz könnte darin bestehen, in der Sekundarstufe I am Nachmittag *zusätzliche Förderangebote* zu unterbreiten. Hierzu gibt es in vielen Schulen bereits unterschiedliche Beispiele, die jedoch auch zeigen, dass eine solche Unterstützung zwar von den Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen fünf und sechs gut angenommen wird und relativ erfolgreich ist. Ab Klasse acht sind förderbedürftige Jugendliche aber mit diesen literalitätspädagogischen Angeboten kaum mehr zu erreichen. Zwar nehmen die jungen Leute noch motiviert an einem „Crash-Kurs“ zur schulischen Prüfungsvorbereitung teil. Auch andere abschlussbezogene Trainingsangebote, wie beispielsweise die Vorbereitung auf die theoretische Führerscheinprüfung, sind attraktiv. Die Möglichkeit, an systematisch aufgebauten und mehrmals wöchentlich zu besuchenden lesedidaktischen Förderangeboten teilzunehmen, beispielsweise über ein Schuljahr hinweg, wird in dieser Altersgruppe jedoch allenfalls von Einzelnen wahrgenommen.

Ein anderer denkbarer Weg wäre es, die Jugendlichen in der Sekundarstufe I an die Angebote der *Freien Bildungsträger* heranzuführen. Auch Erfahrungen mit offenen Angeboten, wie zum Beispiel einem Lerncafé in Berufsschulen oder der Nutzung des Lernportals www.ich-will-lernen.de, erweisen sich als praktikabel und zielgruppengerecht (vgl. Schulte-Hyytiäinen 2010). Ein grundsätzliches Problem aller offenen Angebote ergibt sich aber auch hier: Wie können solche Kurse im Lernen der

Jugendlichen verstetigt und ihre Nutzung systematisiert werden? Wie also lässt sich verhindern, dass ein Wochenendkurs, in dem die Jugendlichen hochmotiviert einen Rap schreiben, kein einmaliges „Event“ bleibt, sondern anschlussfähig wird für das kontinuierliche Weiterlernen von Lesen und Schreiben?

Die immer wieder vorgetragene Forderung, die Eltern und Familien dieser Jugendlichen „stärker in die Pflicht zu nehmen“, ist eher skeptisch einzuschätzen. Auch das Delegieren des Problems an die Jugendhilfe ist wenig überzeugend. Vielmehr sind *individuumzentrierte Formen der Lern- und Alltagsbegleitung* anzuraten, in denen beispielsweise Studierende oder ehrenamtlich tätige ältere Menschen sich um einzelne Jugendliche kümmern. Spätestens am Ende der Schulzeit sollte zumindest für die ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schüler geklärt sein, wer denn künftig ehrenamtlich einen der Absolventen und Absolventinnen um die Klippen der Ausbildung oder der ersten Berufstätigkeit und bei den anderen Erfordernissen des erschwerten Alltags begleiten wird. Zentral im Unterricht der Abgangsklassen muss es sein, eine befriedigende Antwort auf die Frage zu finden: „Gibt es jemanden, mit dem du regelmäßig über deine Probleme reden und den du um Rat fragen kannst?“ Sollten manche ‚schwierige‘ Jugendliche keine Vertrauenspersonen haben, so hat die Schule dafür Sorge zu tragen, solche Erwachsenen ausfindig zu machen und sie im Unterricht mit den Jugendlichen zusammenzubringen. Regelmäßig und verbindlich treffen sich diese Erwachsenen mit den jungen Leuten, geben ihnen Nachhilfe, begleiten sie zu Behörden, unterstützen sie beim Ausfüllen von Formularen und Anträgen, beraten sie bei der Jobsuche. Die Bearbeitung von Lese- und Schreibproblemen und die Förderung entsprechender Kompetenzen sind ein Bestandteil der Begleitung. Bedenkt man allerdings die oben errechneten Zahlen vermutlich betroffener Jugendlicher, so ist zu klären, wie sich genügend Menschen für eine solche Alltagsbegleitung gewinnen lassen.

Literatur

- Albright, J./Luke, A. (Hrsg.) (2008): Pierre Bourdieu and Literacy Education. New York: Routledge.
- Bindl, A.-K./Schroeder, J./Thielen, M. (2011): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bojanowski, A./Ratschinski, G./Eckardt, P. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Eckardt, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 10-40.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.) (2007): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u.a.: Waxmann.

- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.) (2010): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2007): Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung, S. 18-24.
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (2011): leo – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg: Universität.
- Heymann, H.W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hiller, G.G. (2011): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik. In: Heimlich, U./Wember, F.B. (Hrsg.): Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41-55.
- Kamper, G. (1990): Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe.
- Kleint, S. (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster u.a.: Waxmann.
- Pieper, I./Rosebrock, C./Wirthwein, H./Volz, S. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u.a.: Juventa.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Schroeder, J. (2011): Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, U./Wember, F.B. (Hrsg.): Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 307-317.
- Schroeder, J./Thielen, M. (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulte-Hyytiäinen, T. (Hrsg.) (2010): LernCafé – JobPate – Alpha-Team. Neue Ideen für die Grundbildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Thielen, M. (Hrsg.) (2011): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wölfel, O./Wölfel, C./Kleinert, C./Heineck, G. (2011): Gelernt ist gelernt? Grundkompetenzen von Erwachsenen. In: IAB-Kurzbericht 5.

Joachim Schroeder, geb. 1961, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Beeinträchtigungen des Lernens einschließlich inklusiver Bildung und Erziehung an der Universität Hamburg.

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Arbeitsbereich Behindertenpädagogik: Lernen und Entwicklung, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg
E-Mail: Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de