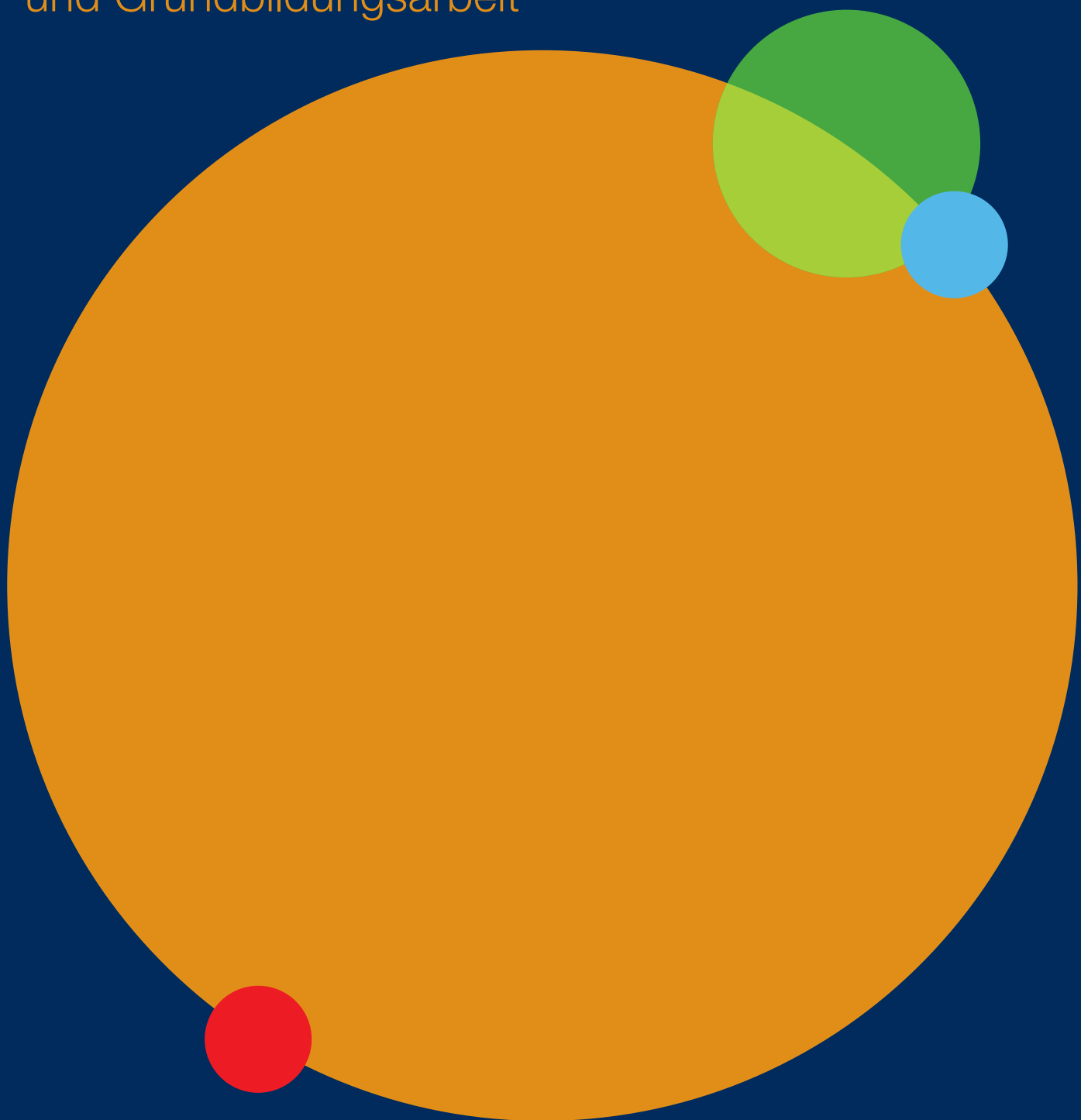


Basisqualifizierung ProGrundbildung

Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs-
und Grundbildungsarbeit



Modul 1:
**Zugänge zur Alphabetisierungs-
und Grundbildungsarbeit**

Teil 1: Seite 1–45

Alphabetisierung Erwachsener:
Zielgruppe, Definition und geschichtliche
Entwicklung der Alphabetisierungspraxis

Prof. Dr. Sven Nickel

Teil 2: Seite 1–42

Ergebnisse der Forschung

Dr. Wibke Riekmann, Prof. Dr. Anke Grotlüschen

Teil 3: Seite 1–20

Einordnung der Alphabetisierung
in das Themenfeld Grundbildung

Monika Tröster, Ewelina Mania

Prof. Dr. Sven Nickel

Modul 1:

**Zugänge zur Alphabetisierungs-
und Grundbildungsarbeit**

Teil 1:

**Alphabetisierung Erwachsener:
Zielgruppe, Definition und geschichtliche
Entwicklung der Alphabetisierungspraxis**



Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis

Prof. Dr. Sven Nickel

TEIL A: Zur Zielgruppe der Alphabetisierung	07
1. Die Entdeckung des „neuen“ Analphabetismus.....	07
2. Definitionen zum Analphabetismus	09
3. Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus.....	11
4. Genese des Funktionalen Analphabetismus.....	13
4.1 Lebenswelterfahrungen der Vergangenheit	14
4.2 Lebenswelterfahrungen der Gegenwart	16
5. Motive des Kursbesuchs	18
6. Schriftsprachliche Kompetenzen funktionaler Analphabeten	11
TEIL B: Praxishilfen für das Lesen- und Schreibenlernen	21
7. Grundsätzliche Überlegungen zur bisherigen Praxis.....	21
8. Modalität LESEN.....	22
8.1 Das Lesen anregen	22
8.2 Das Lesen üben	26
9. Modalität SCHREIBEN	27
9.1 Das Schreiben anregen	27
9.2 Den Schreibprozess entlasten	29
9.3 Das Rechtschreiblernen anregen.....	30
9.4 Den orthographischen Lernstand erfassen	30
9.5 Einen Sichtwortschatz aufbauen.....	34
9.6 Die alphabetische Schreibstrategie unterstützen.....	35
9.7 Die orthographisch-morphematische Schreibstrategie unterstützen	36
10. Literaturverzeichnis	38

Vorbemerkung:

Der folgende Text bezieht sich in erster Linie auf Alphabetisierungsmaßnahmen mit deutschsprachigen Lernenden (was bilinguale Lernende mit Deutsch als Zweitsprache einschließt). Von diesen abzugrenzen wären zugewanderte Lernende mit Deutsch als Fremdsprache, Deren Situation unterscheidet sich hinsichtlich der Hintergründe und der Kursgestaltung deutlich von den deutschsprachigen Lernenden.



TEIL A: Zur Zielgruppe der Alphabetisierung

1. Die Entdeckung des „neuen“ Analphabetismus

Heutzutage wird das gesellschaftliche Leben nahezu überall auf der Welt – in jedem Staat, in fast jeder Gemeinschaft, in vielen Sprachen – durch das geschriebene Wort geregelt. Doch nach Schätzungen der UNESCO hat es weltweit jeder vierte Erwachsene nicht gelernt, Bedeutungen mit Schrift zu er- oder zu verfassen. Dies betrifft in erster Linie sogenannte Entwicklungsländer. Die Zahlen der UNESCO basieren u.a. auf Erhebungen zum Schulbesuch. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen, die eine gewisse Zeit in der Schule verbracht haben, Lesen und Schreiben gelernt haben.

Entsprechend schien der Analphabetismus in den Industriestaaten Westeuropas seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht der Vergangenheit anzugehören. Heiratsstatistiken aus Preußen weisen für das Jahr 1899 aus, dass nur noch ein Prozent der Eheschließenden nicht in der Lage war, mit ihrem Namen zu unterschreiben. Und die letzte Erhebung zur Alphabetisierungsrate fand 1912 statt – damals genügte es, mit seinem Namen unterschreiben zu können, um als alphabetisiert zu gelten. Seit dieser Zeit gab es offiziell in Deutschland keine Analphabeten mehr.

Das änderte sich gegen Ende der 1970er Jahre. Zu dieser Zeit erfolgten erhebliche strukturelle Veränderungen des Arbeitsmarktes. Arbeitsplätze, für die Lese- und Schreibkenntnisse nicht oder nur in geringem Maße nötig waren, wurden mit der Einführung neuer Technologien immer seltener. Dabei wurde man in (West-)Deutschland auf ein Phänomen aufmerksam, das in anderen Staaten, beispielsweise in Großbritannien, den USA und den Niederlanden, schon deutlicher wahrgenommen wurde: Auch in den Industrienationen gibt es – trotz erfüllter Schulpflicht – eine beträchtliche Anzahl von Menschen, deren schriftliche Kompetenzen so gering sind, dass sie an den relevanten gesellschaftlichen Prozessen nicht in voller Breite partizipieren können. So wurden schon bald die ersten Alphabetisierungskurse für deutschsprachige Erwachsene eingerichtet, vorwiegend an Volkshochschulen. Nach der sogenannten Wende und den danach stattfindenden rasanten Umstrukturierungen der Wirtschaft wurde zudem deutlich, dass das skizzierte Phänomen der geringen Lese- und Schreibkompetenzen auch in der ehemaligen DDR verbreitet war.

Geringe Lese- und Schreibkompetenzen sind gesellschaftlich aus mehreren Gründen problematisch. Zum einen bedeuten sie einen ökonomischen Nachteil. Wie groß der volkswirtschaftliche Schaden ist, der durch zu geringe Lese- und Schreibkompetenzen entsteht, wurde zwar in Deutschland noch nicht explizit untersucht. Entsprechende Studien in vergleichbaren Industrienationen lassen aber davon ausgehen, dass eine Zahl von mehreren Milliarden Euro pro Jahr durchaus realistisch ist. Nach der OECD ergibt sich folgende Korrelation: Ein Land, das bei der Lesekompetenz Erwachsener ein Prozent über dem Durchschnitt liegt, übertrifft andere Länder bei der Arbeitsproduktivität um 2,5% und beim Brutto-Inlandsprodukt um 1,5%. Während von politischer Seite bisher meist argumentiert wird, dass für Maßnahmen im Sozial- und Bildungssektor die finanziellen Ressourcen fehlen, stellt sich aus diesem Blickwinkel eher die Frage, wie lange wir uns den aktuellen Zustand ökonomisch noch leisten können.

Des Weiteren ist geringe Grundbildung im Hinblick auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt einer Demokratie kritisch zu sehen. So ist beispielsweise belegt, dass Menschen mit geringer Grundbildung sich weniger für politische Zusammenhänge interessieren und sich deutlich weniger ehrenamtlich oder in Vereinen engagieren. Dennoch hat die deutsche Bildungspolitik lange Zeit eher verhalten auf das Thema Analphabetismus reagiert. Seit den 1970er Jahren lassen sich mehrere Phasen beschreiben (vgl. Hubertus 1996):

1. In einer ersten Phase wurde das Phänomen ignoriert. Die Existenz von Analphabetismus wurde geleugnet oder reduziert auf bedauernswerte Einzelschicksale. Mit anderen Worten: Es wurde negiert und individualisiert.
2. In einer zweiten Phase wurde zwar zugestanden, dass es Erwachsene mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen gebe, die Ursachen wurden jedoch weiterhin individualisiert: Es wurde behauptet, dass es sich um Menschen handele, die ihre Kenntnisse nach der Schule verlernt hätten, weil sie sie nicht angewendet hätten („sekundärer Analphabetismus“). Damit wurde der Eindruck erweckt, dass alle Schüler/innen im deutschen Bildungssystem ausreichend lesen und schreiben lernten und diese Kompetenzen erst nach Verlassen der Schule abnähmen.
3. In der dritten Phase wurde zugestanden, dass manche Kinder während der Schulzeit zu keiner Zeit ausreichende Kenntnisse erworben hätten. Als Erklärungsmuster wurden jedoch ausschließlich personenbezogene Erklärungen wie organische Beeinträchtigungen oder familiäre Verhältnisse angeboten.
4. Erst in der vierten Phase gerieten allmählich die Schule und die didaktische Gestaltung des Unterrichts in das Blickfeld der Bildungspolitik. Es wurde analysiert, dass Nicht-Lernen ein strukturelles Problem von Schule sein könnte. Präventive Maßnahmen in Form von Verbesserungen schulischen Lehrens und Lernens seien erforderlich, hieß es nun.
5. Mit der fünften Phase geht die politische Erkenntnis einher, dass Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote für Erwachsene das gesellschaftliche Literalitätsniveau erhöhen und gleichzeitig zu Veränderungen der sozio-kulturellen Umgebung für Kinder führen können.

2. Definitionen zum Analphabetismus

Mit dem Begriff Analphabetismus wird meist umschrieben, dass Erwachsene über keine oder unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache verfügen. Andrea Linde kategorisierte die Präzisierungen des Begriffes, indem sie zwei Ebenen unterschied:

Zeitebene	Kenntnisebene
primärer Analphabetismus	totaler Analphabetismus
sekundärer Analphabetismus	funktionaler Analphabetismus

Von einem *natürlichen oder primären Analphabetismus* spricht man, wenn aufgrund einer weitgehend nicht-literalen Kultur des Alltags und aufgrund fehlenden Schulbesuchs keine Möglichkeit bestand, sich ein Schriftsystem anzueignen und an Schriftkultur teilzuhaben. Diese Form des Analphabetismus findet sich vor allem in den sogenannten Entwicklungsländern, in den Industriestaaten selten bei einigen Migranten.

Der *sekundäre Analphabetismus* hingegen setzt eine erfolgte Alphabetisierung voraus: Er „liegt vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozess des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verloren gehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt“ (Hubertus 1995, 251).

Entscheidender für die hiesige Diskussion ist die Unterscheidung auf der Kenntnisebene. *Totaler Analphabetismus* meint, dass keinerlei Kenntnisse vorhanden sind, also ein An-Alphabetismus (= nicht des Alphabets mächtig sein) im wörtlichen Sinn. Dies entspricht der ursprünglichen Umschreibung der UNESCO für illiteracy: „A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life“ (UNESCO 1978).

Davon grenzte die UNESCO den *Funktionalen Analphabetismus* (functional illiteracy) als Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe aufgrund fehlender Schriftsprache ab. Wenngleich der exakte Wortlaut der UNESCO im deutschsprachigen Diskurs kritisiert wurde (vgl. Drecolll 1980), so ist diese Abgrenzung bedeutsam. Der Begriff *Funktionaler Analphabetismus* soll ausdrücken, dass die vorhandenen Kenntnisse des/der Einzelnen so gering sind, dass sie nicht funktional eingesetzt werden können, und somit die Funktion von Schrift nicht genutzt werden kann.

Damit bezieht der Begriff des Funktionalen Analphabetismus eine historisch-gesellschaftliche Dimension ein. „Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen, als selbstverständlich vorausgesetzte Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des Funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung“ (Hubertus 1991, 5).

Die im deutschsprachigen Diskurs aktuell gängige Umschreibung stammt vom Alphabund (2010) und zielt auf das Verhältnis von Schriftsprache und Minimalforderung der Gesellschaft:

„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen. (...)

Dies ist gegenwärtig zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.“ (Alphabund 2010)

Problematisch an allen Definitionsversuchen des Funktionalen Analphabetismus ist, dass die verwendeten Merkmale nicht ohne weiteres zu bestimmen sind (was bedeutet das Unterschreiten einer erforderlichen Mindestnorm, wer legt diese fest?). Da wir es im Alltag mit sehr unterschiedlichen schriftsprachlichen Anforderungen zu tun haben, erweist sich die Bestimmung einer allgemein gültigen, minimalen schriftsprachlichen Kompetenz als eine Abstraktion (zur diesbezüglichen Diskussion vgl. das ALFA-FORUM 54–55/2004). Einige immer wieder vorgebrachte Kritiklinien sollen im Folgenden skizziert werden:

- Der Begriff des Funktionalen Analphabetismus ist theoretisch strittig, weil er suggeriert, dass es eine scharf umrissene Linie zwischen dem Zustand des Alphabetisiertseins und dem des Nicht-Alphabetisiertseins gibt. Diese jedoch existiert nicht. Zum einen verändern sich Anforderungen an Schriftsprache mit der Zeit (heute werden andere Anforderungen gestellt als vor 100 oder vor nur 10 Jahren) und es existieren Unterschiede zwischen den Kulturräumen. Zum anderen sind die individuell erlebten Anforderungen abhängig von der konkreten Lebenslage (vgl. die verschiedenen kulturellen Praxen der Literalität in verschiedenen Milieus, oder die verschiedenen Anforderungen in unterschiedlichen beruflichen Kontexten).
- Der Begriff des Funktionalen Analphabetismus ist diagnostisch und didaktisch wenig hilfreich, weil er die betreffenden Menschen etikettiert („Labeling“), aber weder Hinweise über die Ursache der Schwierigkeiten noch Hinweise für geeignete Ansatzpunkte einer Förderung liefert. Zudem transportiert der Begriff keine Informationen über den Grad der vorhandenen Kenntnisse oder über die Ausprägung der ausgebildeten Lese- und Schreibstrategien, sodass er im Einzelfall keine Hilfe bei der Gestaltung einer Förderung darstellt.
- Der Begriff des Funktionalen Analphabetismus ist psychologisch kontraproduktiv, weil er die mit ihm bezeichneten Menschen stigmatisiert. Es ist ein Unterschied, eine – wie gering auch immer – vorhandene Kompetenz des Schriftlichen als solche zu beschreiben oder ein Defizit mit einem negativ konnotierten Begriff zu versehen. Die negative Zuschreibung als Analphabeten wird von den betroffenen Menschen auf ihre gesamte Person übertragen und hat deutliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstbildes.
- Der Begriff des Funktionalen Analphabetismus ist gesellschaftlich unverständlich. Er suggeriert dem Laien einen (totalen) Analphabetismus, d.h. die Unfähigkeit zu lesen und zu schreiben. Die Bedeutung des Zusatzes „funktional“ ließ sich seit 30 Jahren nicht durchgehend vermitteln und es ist nicht davon auszugehen, dass sich dies in Zukunft ändern wird.

Letztlich muss jedoch beachtet werden, in welchen Kontexten und zu welchem Zweck der Begriff eingesetzt wird. Um dem Thema auf die politische und wissenschaftliche Agenda zu verhelfen, kann es sinnvoll sein, ihn im politischen Diskurs und in Bildungsstudien weiterhin zu benutzen. Gleichzeitig ist es im Spiegel der oben aufgezeigten Kritiklinien völlig unangemessen, ihn im pädagogischen Alltag oder in der Lernforschung, also im direkten Umgang mit den betroffenen Menschen zu verwenden (vgl. Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg 2012).

3. Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus

Wie groß nun der Anteil der erwachsenen Menschen ist, deren vorhandene Kompetenzen niedriger sind als die von der Gesellschaft erwarteten, ist methodisch nicht leicht zu bestimmen. Die Anforderungen an Schriftsprachlichkeit verändern sich, sie haben sich in den letzten Jahrzehnten insbesondere durch die Verbreitung digital verarbeiteter Schrift deutlich erhöht. Der gesellschaftliche Wandel beeinflusst somit die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus. Zudem muss bestimmt werden, ab welchem Grad der Beherrschung von Schriftsprache ein Erwachsener als funktional alphabetisiert gelten soll und bis zu welchem Niveau von unzureichenden Kenntnissen zu sprechen ist. Brügelmann (2004) macht zudem auf grundsätzliche Probleme aufmerksam. So sei stets der Maßstab zu hinterfragen, der als Bezugspunkt für ausreichende Schriftkenntnisse genommen wird. Es ist ein Unterschied, ob ein normativ gesetzter gesellschaftlicher Standard, tatsächliche Anforderungen in konkreten gesellschaftlichen Bereichen oder die subjektiven Einschätzungen von Menschen innerhalb ihres spezifischen, individuellen Lebens- und Berufsalltags herangezogen werden, um zu entscheiden, ob die vorhandenen Lese- und Schreibkenntnisse ausreichen.

Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus sei an dieser Stelle vor allem auf den Beitrag von Dr. Wibke Riekmann und Prof. Dr. Anke Grotlüschen verwiesen, der Teil dieses Studentextes ist.

Ergänzend hierzu möchte ich einige Interpretationen anbieten, die aus meiner Sicht von Bedeutung sind. Gemessen an einem eher allgemeinen Literalitätsstandard legte die leo. – Level-One-Studie (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012) erstmals empirisch belastbare Daten vor. Die Studie offenbarte, dass etwa 4,4% der Bevölkerung maximal Wörter, aber keine Sätze lesen können (Alpha-Level 1 und 2, das entspricht der ursprünglichen Analphabetismus-Definition der UNESCO). Weitere 10% der Bevölkerung können zwar mit kurzen Sätzen umgehen, scheitern aber an Texten und vermeiden diese daher (Alpha-Level 3, das entspricht der Definition des Alphabundes).

Die Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus in Deutschland liegt somit bei 14,5% der erwachsenen Bevölkerung bzw. bei 7,5 Millionen Menschen im Alter von 18-65 Jahren. Um dies zu veranschaulichen: Das ist mehr als jede einzelne deutsche Stadt Einwohner hat. Das ist sogar mehr als die Einwohner der fünf bevölkerungsreichsten Städte Deutschlands – Berlin, Hamburg, München, Köln und Frankfurt a.M. – zusammen! Würden Rentner/innen über 65 Jahre mit erfasst, wären statistisch mindestens zwei weitere Millionen zu addieren.

Abbildung 1: Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus (aus: Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg 2012)

Anzahl (hochgerechnet)	Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
0,3 Mio.	Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,3 Mio.
2,0 Mio.		α 3	3,9%	2,0 Mio.
5,2 Mio.		α 3	10,0%	5,2 Mio.
7,5 Mio.	Zwischensumme		14,5%	7,5 Mio.
13,3 Mio.	Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	13,3 Mio.
30,8 Mio.		> α 4	59,7%	30,8 Mio.
51,6 Mio.	Summe		100,1%	51,6 Mio.

Die Studie erbrachte zudem einige interessante und teilweise auch unerwartete Detailergebnisse (vgl. Riekmann & Grotlüschen in diesem Band). Überraschend ist beispielsweise die Erkenntnis, dass das Literalitätsniveau mit dem Alter abnimmt. Die jüngeren Jahrgänge (18–29 Jahre) verfügen tendenziell über leicht größere schriftliche Kompetenzen als die älteren Jahrgänge. Ein Befund, der sich mit der PIAAC-Studie (Rammstedt 2013) deckt, aber im Widerspruch zur vorgebrachten Klage der angeblich abnehmenden Lese- und Rechtschreibkompetenzen steht.

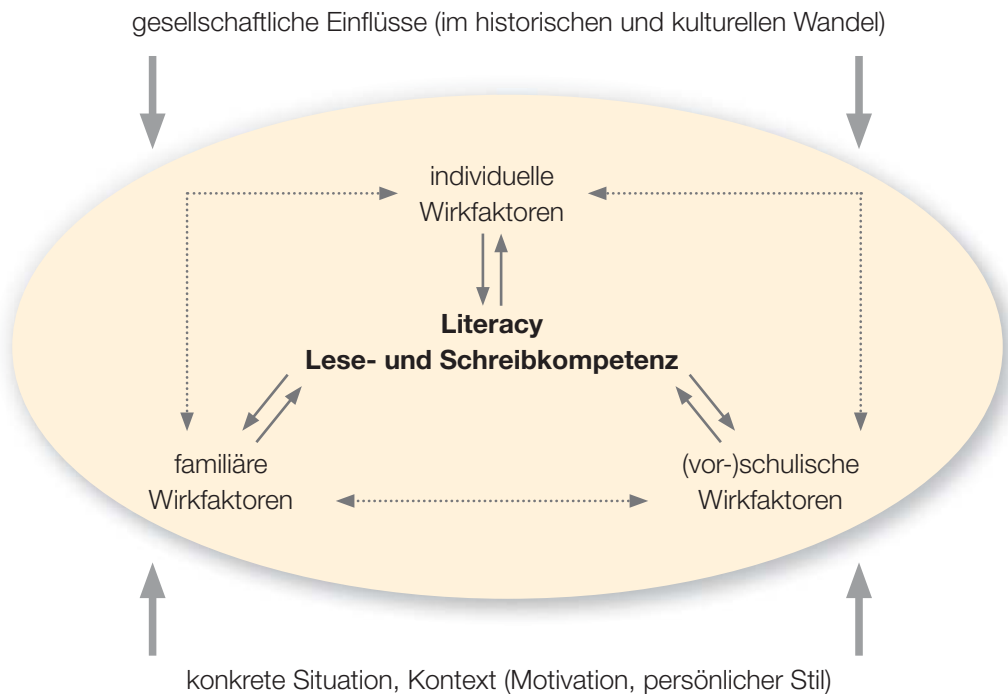
Zudem scheint geringe Literalität sozial „vererbt“ zu werden. Nicht nur der eigene Schulabschluss, sondern auch der Schulabschluss der Eltern ist gemäß der Level-One-Studie ein relevanter Prädiktor für Funktionalen Analphabetismus. Während in der Bevölkerung insgesamt nur drei Prozent der Personen in Elternhäusern aufgewachsen ist, in denen weder Mutter noch Vater einen Schulabschluss haben, liegt dieser Anteil unter funktionalen Analphabeten mit zwölf Prozent viermal so hoch. Grundsätzlich scheint Literalität milieuspezifisch gefärbt zu sein (Bremer 2011).

Wer jedoch glaubt, dass es sich bei den 14,5% der sehr gering literalisierten Personen aus der Level-One-Studie vornehmlich um Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte handelt, irrt. Zwar ist der Anteil der mehrsprachigen Menschen im Vergleich zur Verteilung in der Gesamtbevölkerung überproportional, doch für die Mehrheit der Betroffenen (58%) ist Deutsch die Muttersprache.

Übrigens besitzen weitere 25,9% (13,3 Millionen) größere Probleme beim Lesen und Rechtschreiben. Sie gelten zwar nicht als funktionale Analphabeten, doch verschriften sie auch einen geläufigen Wortschatz (Grundschulniveau) sehr fehlerhaft. Geringe Schriftkompetenzen sind mithin kein Randphänomen, sondern ein bedeutendes gesellschaftliches Thema.

4. Genese des Funktionalen Analphabetismus

Mit der leo. – Level-One-Studie liegt erstmals eine solide empirische Basis für die bildungspolitische Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Funktionalen Analphabetismus vor. Die Daten zur Größenordnung erklären jedoch nicht die Ursachen des Phänomens. Diese Frage nach Ursachen des funktionalen Analphabetismus legt eine Kausalität nahe. Eine solche Denkfigur ist allerdings irreführend, da kein monokausaler Zusammenhang existiert. Die Aneignung der Schriftsprache unterliegt einem komplexen Bedingungsgefüge, das aus individuellen, familiären, schulisch-unterrichtlichen und auch gesellschaftlichen Faktoren besteht, die sich wechselseitig beeinflussen (vgl. ähnlich: Grosche 2013). Entsprechend beschreibt die empirische Bildungsforschung die Ausbildung der Lese- und Schreibfähigkeit als eine sich bedingende Kombination des sozialen und kulturellen Kapitals mit kognitiven und emotional-motivationalen Merkmalen des/der Einzelnen sowie schulischen und unterrichtlichen Merkmalen.



Als familiäre Faktoren können u.a. das elterliche Interesse an kindlicher Entwicklung, das Ausmaß an Bildungsnähe oder die Vielfalt sprachlicher und literaler Anregungen gelten. Zu den relevanten individuellen Faktoren gehören Aspekte der Wahrnehmung sowie der kognitiven, sprachlichen und metasprachlichen Entwicklung, aber auch Faktoren wie Selbstbild und heuristische Kompetenz. Als schulischer Wirkfaktor gilt beispielsweise die Passung des Lernangebotes auf die kognitiven sowie auf die emotionalen und motivationalen Strukturen der Schüler/innen. Alle Faktoren stehen dabei in gegenseitiger Wechselwirkung. Die drei Faktorenbereiche unterliegen zudem kontextuellen Bedingungen und variierenden gesellschaftlichen Einflüssen, beispielsweise dem gesellschaftlichen Stellenwert von Rechtschreibkompetenzen und daraus resultierenden Bewertungs- und Stigmatisierungseffekten. Eine systemische und entwicklungsökologische Förderung versucht, die individuell unterschiedlichen Risikobedingungen auf jeder Ebene zu minimieren und die jeweiligen Unterstützungspotentiale zu maximieren (vgl. Kretschmann 2002).

4.1 Lebenswelterfahrungen der Vergangenheit

Widmet man sich nach dieser modellartigen Betrachtung nun den Lebensgeschichten Betroffener zu, so weisen die Lebenswelterfahrungen der Betroffenen trotz ihrer Vielschichtigkeit und bei *aller* Individualität einige Parallelen auf. Dabei muss jedoch auf eine bedeutsame Einschränkung hingewiesen werden. Der nachfolgende Forschungsstand basiert auf biographieanalytischen Studien mit Teilnehmenden und ist in seinem Geltungsbereich somit beschränkt. Denn die Gruppe der Teilnehmenden umfasst lediglich etwa 0,26% der Grundgesamtheit der funktionalen Analphabeten. Sie ist somit nicht repräsentativ, eine Verallgemeinerung der Ergebnisse wäre unzulässig. Es gilt als grundsätzlich offen, ob das im Folgenden aufzuzeigende Bedingungsgefüge auch für die Grundgesamtheit aller illiteralen Erwachsenen gilt. Die Unterschiedlichkeit verschiedener sozialer Milieus und Lebensstile lässt vermuten, dass durchaus unterschiedliche Lebenslagen mit voneinander abweichendem Bedingungsgefüge denkbar sind (vgl. Bittlingmayer et al. 2010).

Gemäß der vorliegenden Erkenntnisse (vgl. Döbert-Nauert 1985, 1994; Egloff 1997; Hendricks 1996; Namgalies, Heling & Schwänke 1990; Oswald & Müller 1982) war das Aufwachsen in sozioökonomischer Unsicherheit innerhalb eines familialen Rahmens, der sich durch ein geringes Maß sozialen und kulturellen Kapitals auszeichnet, meist der Ausgangspunkt von Problemen beim Erwerb der Schriftsprache. Das Elternhaus war häufig bildungsfern und wenig literal – und frühe Erfahrungen mit Sprache und Schrift in der Familie gelten als besonders bedeutsam für den weiteren Schulerfolg.

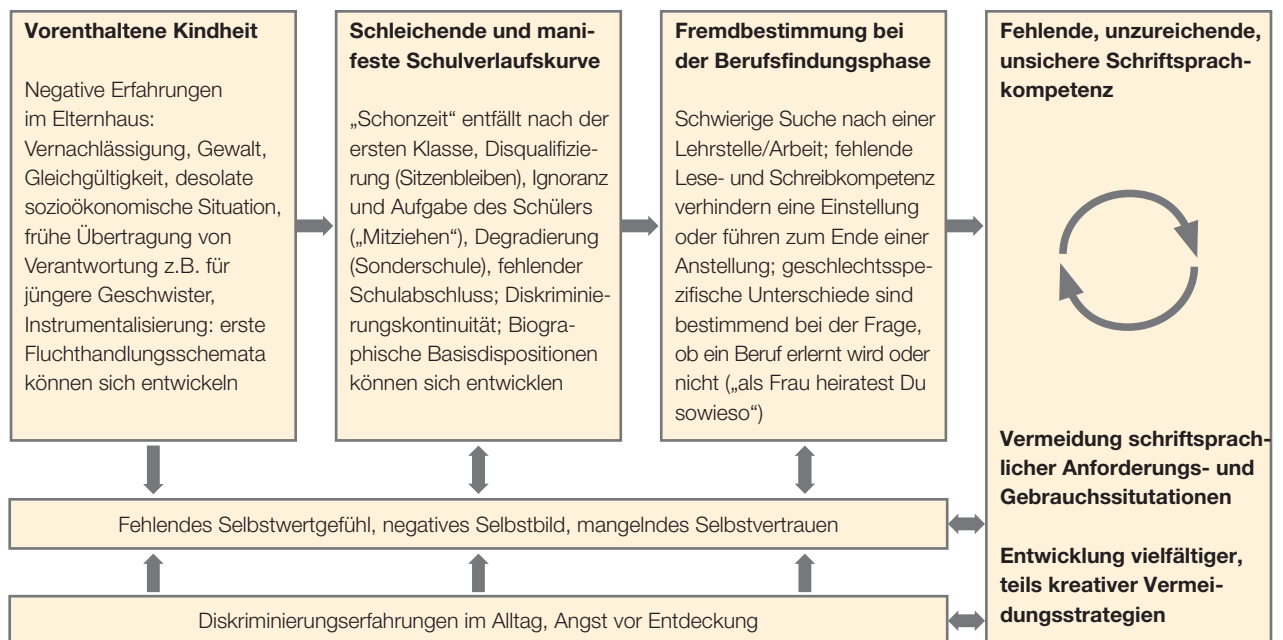
Die Herkunftsfamilien der Betroffenen waren meist durch sozioökonomische Unsicherheit und beengte Wohnverhältnisse geprägt, die Familienmitglieder waren dadurch starken psychosozialen Belastungen ausgesetzt. Die erlebten Interaktionsbeziehungen der Betroffenen beeinträchtigten die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten nachhaltig. Viele Betroffene berichten von einer Instabilität der Eltern-Kind-Beziehung oder von der Abwesenheit bzw. dem Verlust wichtiger Bezugspersonen. Aspekte wie Gleichgültigkeit, fehlende Aufmerksamkeit und emotionales Desinteresse werden häufig genannt und in den Studien meist als „vorenthaltene Kindheit“ umschrieben. Ebenso finden sich Berichte von Abwertung, Ablehnung oder Diskriminierung im Familienverbund, Ausgrenzung in eine negative Sonderstellung oder Anwendung physischer und psychischer Gewalt als Strafmittel. Die Betroffenen erzählen häufig von einer fehlenden Hilfestellung bei schulischen und anderen Problemen sowie von Tendenzen der Entmutigung und Demütigung, die sich idealtypisch in Aussagen wie „Du bist zu dumm dazu“ oder „Das lernst du nie“ manifestierten. Daneben konnten die Betroffenen nur wenig Erfahrung mit Sprache und Schrift machen: Die häusliche Kommunikation war oft entwicklungshemmend ausgeprägt, Schrift spielte meist keine oder nur eine untergeordnete Rolle und literale Modelle standen eher nicht zur Verfügung. Vielfach besaßen die Eltern selbst einen relativ geringen Grad an formaler Bildung und hatten häufig selbst Probleme mit dem Lesen und Schreiben; dies deckt sich mit Erkenntnissen der leo.-Studie. Auch die empirische Bildungsforschung hat mittlerweile einen engen Zusammenhang zwischen der familialen Schriftkultur (Home Literacy Environment) und den späteren Lesekompetenzen von Kindern hergestellt (vgl. Nickel 2011a). Vieles spricht dafür, den Sozialisationsraum Familie stärker in den Blick zu nehmen.

Entsprechende Verknüpfungen von Alphabetisierung/Grundbildung und Familienbildung durch sogenannte Family Literacy-Programme diskutiert Nickel (2010).

Die skizzierten Bedingungen in der Familie kumulierten häufig zu Problemen in der Schule, die schon am Schulanfang auftraten. Die geringen literalen Erfahrungen führten zu gering ausgeprägten Teilleistungen sowie einer nur gering ausgeprägten Einsicht in Funktion und Gebrauchswert der Schrift. Entsprechend war die Motivation, sich dem Prozess des Lesen- und Schreibenlernens zu stellen, nicht bei allen Betroffenen ausgebildet. Schulische Angebote, die nicht ausreichend auf diese Risikolage eingingen, verstärkten dies. Mit den ersten Schulschwierigkeiten stellten sich begleitend häufig ein negatives Selbstbild und ein geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten ein. Dies wiederum ließ Lernerfolge immer unwahrscheinlicher werden. Ein mehrfacher Schul- oder Lehrerwechsel, z.B. im Rahmen von Sonderschulüberweisungsverfahren, wurde subjektiv als ein Abschieben empfunden. Dies wirkte demotivierend und verunsichernd, da es den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts ebenso nachhaltig störte wie den Aufbau zuverlässiger Bindungen und Beziehungen.

Viele Betroffene äußerten das Gefühl, aufgegeben worden zu sein. Als Idealtypisierung sei hier die Aussage „Die Lehrer haben sich nicht gekümmert“ genannt. Auffällig ist, dass die Betroffenen in der Schule nie erfahren haben, wozu sie eigentlich Lesen und Schreiben lernen sollten. „Wenn die Betroffenen die Schule verlassen, (...) dann scheint ihnen zunächst nicht bewusst zu sein, was es heißt, nicht lesen und schreiben zu können“ (Egloff 1997 S. 155).

Gelang jedoch der Einstieg in den Schriftspracherwerb nicht in den ersten Jahren der Grundschule, sah das Schulsystem in den höheren Klassen keine weiteren Möglichkeiten vor, die Grundlagen der Schrift zu erwerben. Und wenn schließlich nach Beendigung der Schulzeit im Lebens- und Arbeitsumfeld keine Lernumgebungen vorhanden waren, die ein lebenslanges Lernen hätten unterstützen können, gingen selbst bereits erworbene Fähigkeiten häufig wieder verloren. Aufgrund der unsicheren Schriftsprachbeherrschung wurden schließlich schriftsprachliche Anforderungssituationen vermieden, wodurch wiederum eine Weiterentwicklung der Kompetenzen im Gebrauch verhindert wurde. Die Angst vor Stigmatisierung und das fehlende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wirkten dabei wie ein Monitoring, das den skizzierten Prozess stützte und aufrecht erhielt.



Bei alledem sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Studien auf Selbstauskünfte und damit auf Deutungen und Konstruktionen fußen. Die Aussagen der Betroffenen umschreiben deren subjektives Erleben und keine objektive Realität. Es ist zu vermuten, dass sich Lehrkräfte sehr wohl und durchaus intensive Gedanken über die einzelne Person gemacht haben. Doch wurde dies von den Betroffenen nicht in dieser Form wahrgenommen, was sich unterschiedlich erklären ließe.

Zudem bleiben in den subjektiven Deutungen bestimmte Anteile ausgeblendet. So finden sich z.B. keine Hinweise auf interne Faktoren wie neurobiologische Besonderheiten, genetische Dispositionen und kognitive Funktionsdefizite. Das bedeutet nicht, dass es diese nie gegeben hat, sie wurden von den Betroffenen in den Schilderungen ihrer Lebensgeschichte nur nicht als solche benannt, da sie ihnen vermutlich nicht bewusst waren bzw. sie ihnen keine Bedeutung beimaßen. Die oben geschilderten Zusammenhänge behalten ihre Gültigkeit indes auch angesichts der genannten Einschränkungen.

Genuneit (1996) beschreibt Analphabetismus pointiert als Folge von fünf Formen der Armut:

Ökonomische Armut:

Spätere Analphabeten kommen häufig aus sozialen Schichten, die von wirtschaftlicher Armut bedroht sind, wo finanzielle Engpässe dazu zwingen, Kindern nicht die notwendige Zuwendung zu bieten.

Soziale Armut:

Lese- und schreibunkundige Menschen werden von der Gesellschaft ausgegrenzt. Angst, Stigmatisierung und Diskriminierung sind die Folgen.

Kommunikative Armut:

Spätere Analphabeten kommen aus Familien, in denen (annähernd) nicht geschrieben, gelesen oder vorgelesen wurde. Sie kommen in die Schule, ohne zu wissen, wofür man Lesen oder Schreiben gebrauchen könnte. Noch schlimmer ist, dass mit ihnen nicht ausreichend gesprochen wurde. Fehlende Kommunikation führt zu Entwicklungsverzögerungen, auch der Sprachentwicklung. Bestimmte Sprachfertigkeiten sind jedoch notwendig beim Erlernen des Lesens und Schreibens.

Pädagogische Armut:

Schule und Lehrer/innen sind häufig nicht in der Lage, auf gesellschaftliche Veränderungen adäquat mit pädagogischen Konzepten zu reagieren. Wenn Lesen und Schreiben nicht während der Schulzeit einerseits als sinnvoll erfahren und andererseits automatisiert wird, dann wird Lesen und Schreiben nach der Schulzeit nicht angewendet – auch aus Angst, aufgrund schlechter Kenntnisse zu versagen. Was aber vermieden wird, wird wieder verlernt.

Politische Armut:

Der Politik ist es bisher nicht gelungen, die Strukturen so zu verändern, dass die genannten Probleme bewältigt werden können. Vielfach hat Politik die Komplexität der Probleme noch gar nicht erkannt.

4.2 Lebenswelterfahrungen der Gegenwart

Wie lebt es sich als funktionaler Analphabet in einer hoch literalisierten Gesellschaft? Fast 20% Prozent aller funktionalen Analphabeten verlassen die Schule ohne irgendeinen Schulabschluss, wobei ein nennenswerter Teil der Menschen auf den unteren Alpha-Levels früher eine Sonderschule besucht hat. Deutlich wirken sich die geringen Lese- und Schreibkompetenzen auf die Ausbildungs- und Berufsphase aus. Durch gestiegene Einstiegsanforderungen in vielen Berufsfeldern ist die Situation von schriftsprachunsicheren Jugendlichen heute ungleich schwieriger als vor einigen Jahren. Der Anteil der funktionalen Analphabeten ist unter den Arbeitssuchenden wesentlich höher als unter den Erwerbstätigen. Dennoch gelingt laut der leo.-Studie fast 60% der Betroffenen die Teilhabe an einer Erwerbstätigkeit, wobei die Teilhabequote mit einem sinkenden Alpha-Level deutlich negativ korreliert.

Mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse beeinflussen jedoch nicht nur die berufliche Teilhabe, sondern auch den privaten Bereich. Die Angst vor Stigmatisierung und der damit verbundene psychische Druck führen dazu, dass viele Betroffene in eine gesellschaftliche Isolation und Anonymität flüchten. Wenn die Sicherheit einer Person auf dem Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen beruht, kann der Kontakt mit Schrift eine massive Bedrohung für das eigene Sicherheitskonzept darstellen. Nicht wenige schaffen es sogar, ihre Schwierigkeiten auch vor Freunden oder vor dem eigenen Partner bzw. der eigenen Partnerin zu verheimlichen.

Menschen mit geringen literalen Kompetenzen entziehen sich schriftlichen Anforderungen, weil sie es sich selbst nicht mehr zutrauen, erfolgreich zu sein. Ziel ihres Handelns ist es nicht, Erfolg zu haben, sondern Misserfolge zu vermeiden; man spricht von einer sogenannten Misserfolgsorientierung, also einer Orientierung am Scheitern. Erhalten die Betroffenen im Laufe ihrer Biographie keine Hilfe beim Aufbau adäquater Problemlösungsstrategien, ist eine „erlernte Hilflosigkeit“ die Folge. Erfolge werden dann als Zufall interpretiert, Misserfolge hingegen intrapersonal, also mit dem Versagen der eigenen Person. Ist ein negatives Selbstkonzept einmal etabliert, besteht das Bedürfnis nach Aufrechterhaltung. Eine sogenannte Misserfolgsorientierung kann daher als Suche nach Bestätigung bisheriger Erfahrungen verstanden werden. Eine stabile Misserfolgsorientierung wird als eines der größten Hemmnisse im Lehr-Lernprozess angesehen.

Da der Lese- und Schreibfähigkeit in unserer Gesellschaft eine große Bedeutung zukommt, fürchten die betroffenen Menschen die soziale Stigmatisierung. Allerdings argumentieren Grotluschen & Sondag 2011, dass eine korrekte Schreibung immer weniger als Norm wahrgenommen wird und Prozesse des Schamgefühls daher heute vermutlich weniger ausgeprägt sind. Ist die Furcht vor Stigmatisierung jedoch vorhanden, führt dies zur Vermeidung von Situationen, in denen schriftsprachliches Handeln nötig wird. Häufig werden dabei Strategien wie Täuschung (Brille vergessen, Arm gebrochen, Finger verstaucht usw.) und Delegation („Mach du das mal“) genutzt. Meist gibt es ausgewählte Mitwisser, die den Betroffenen zur Seite stehen. Erst wenn durch kritische Ereignisse im Lebenslauf der Handlungsdruck enorm groß geworden ist, wird eine Neuaufnahme des Lernprozesses angestrebt. Meist geschieht dies erst in einem gewissen zeitlichen Abstand zur Schulzeit.

5. Motive des Kursbesuchs

Die Teilnehmenden an den Alphabetisierungskursen weisen grundsätzlich eine große Altersbandbreite auf, allerdings überwiegen die 35- bis 55-Jährigen (vgl. von Rosenblatt & Bilger 2011). Dieser recht hohe Altersdurchschnitt ist darauf zurückzuführen, dass die Lernenden den Lernprozess meist erst in einem gewissen Abstand zur Schulzeit aufnehmen. Die Motive für eine Kursaufnahme entsprechen der Lebenssituation der Lernenden. Zu unterscheiden sind berufsbezogene und allgemeine Gründe (vgl. von Rosenblatt & Bilger 2011; Holtsch 2011). Berufsbezogen sehen die arbeitssuchenden Teilnehmer/innen den Alphabetisierungskurs als Schlüssel zu einer neuen Arbeit, die Erwerbstätigen hingegen erhoffen sich, mit der aktuellen Arbeit besser zurechtzukommen. Zu den allgemeinen Gründen zählen am häufigsten die Wünsche, selbstständig Briefe und Postkarten verfassen, Zeitschriften lesen sowie Formulare ausfüllen zu können. Gerade der Umgang mit Ämtern, Behörden, Versicherungen und Bankgeschäften bereitet den Lernenden große Probleme in der Alltagsbewältigung. Rund ein Drittel der befragten Teilnehmenden gibt ferner als Motiv an, den eigenen Kindern besser helfen können zu wollen.

Die Teilnahme an Alphabetisierungskursen erstreckt sich meist über mehrere Jahre. Etwa 25% sind bereits mehr als fünf Jahre, etwa 10% sogar schon mehr als zehn Jahre dabei (vgl. von Rosenblatt 2011). Dies verweist darauf, dass es sich bei den Lernenden um lernungewohnte Menschen handelt und dass der Kurs neben dem Lernen auch eine soziale Funktion hat, die die Teilnehmenden gerne nutzen.

Die Quote der Lernenden in institutionellen Kurszusammenhängen ist indes extrem gering. Von der ermittelten Grundgesamtheit der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten besuchen – je nach Zählweise – 10.500 bis 20.000 Menschen einen Alphabetisierungskurs (von Rosenblatt & Bilger 2011). Das entspricht einer Teilnahmequote von höchstens 0,26%. Über die Frage, warum über 99% der betroffenen Menschen kein institutionalisiertes Lernangebot wahrnehmen, lässt sich zurzeit nur mutmaßen. Sicherlich gibt es Regionen, in denen das entsprechende Grundbildungsangebot nicht flächendeckend ausgebaut ist. Daneben könnte es sein, dass die Lernangebote den Betroffenen trotz der vermehrten Öffentlichkeitsarbeit nicht ausreichend bekannt sind. Vermutlich ist es aber so, dass die Menschen, die zudem partiell über negative Schulerfahrungen verfügen, sich scheuen, Beratung und Kurse aufzusuchen und entsprechende Bildungsdefizite einzugestehen. Zu dieser symbolischen Hürde gesellt sich wahrscheinlich die Tatsache, dass sich die Betroffenen subjektiv nicht eingeschränkt fühlen und sich mit den vorhandenen Teilhabemöglichkeiten zufriedengeben (vgl. Steuten 2013). Dies könnte dem Umstand geschuldet sein, dass die soziale Praxis von Schriftlichkeit innerhalb der Milieus, in denen die Betroffenen leben, keine weitergehenden Kompetenzen erfordert. Die vorhandenen Kompetenzen sind mithin völlig realitätstauglich und die Betroffenen haben sich mit dem Status quo arrangiert.

Die Kursgestaltung in der Erwachsenen-Alphabetisierung greift die oben skizzierten Motive seit jeher auf, wobei sich seit Beginn der Erwachsenen-Alphabetisierung in Deutschland vor etwa 40 Jahren das Selbstverständnis und die Zielsetzung verändert haben. Stand zunächst die Emanzipation im Sinne Paolo Freires (der die Alphabetisierung in Lateinamerika als Prozess der Befreiung und Bewusstwerdung erachtete; vgl. Freire 1973) im Mittelpunkt, gewann zunehmend die soziale Partizipation und später die Integration in die Arbeitswelt an Bedeutung. Diese Arbeitsmarktbefähigung und damit die wirtschaftliche Notwendigkeit von Grundbildung werden heute immer stärker betont. Kritische Stimmen warnen indes vor einer überhöhten Orientierung an der ökonomischen Verwertbarkeit von Grundbildungsmaßnahmen.

6. Schriftsprachliche Kompetenzen funktionaler Analphabeten

Über welche Kompetenzen verfügen die Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen? Das AlphaPanel hat seine Daten mit der leo. – Level-One Studie abgeglichen (vgl. Lehmann, Fickler-Stang & Baué 2011). Nach diesem Vergleich ergibt sich folgende Verteilung.

Alpha-Level	Fähigkeiten	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
α 1	Buchstabenebene	24	6,8	6,8
α 2	Wortebene	139	39,6	46,4
α 3	Satzebene	83	23,6	70,1
α 4	Textebene	68	19,4	89,5
> α 4		37	10,5	100,0
Gesamt		351	100,0	

Statistisch gesehen befinden sich die meisten Teilnehmenden auf Alpha-Level 2. Sie lesen und schreiben auf Wortebene. Interessant an der obigen Tabelle ist jedoch vor allem die Heterogenität in den Kursen. Etwa 20% aller Teilnehmer/innen bewegen sich auf Alpha-Level 4, weitere 10% sogar darüber. Das bedeutet, dass rund 30% der Teilnehmenden keine funktionalen Analphabeten im hier definierten Sinne sind!

Der „typische“ Teilnehmer verfügt daher über ein Graphemwissen und die Regeln der Zuordnung von Phonemen zu Graphemen, er verbleibt aber auf der Ebene der Konstruktion von Wörtern.

Grundsätzlich müssen Lernende im Laufe der Auseinandersetzung mit Schrift drei grundlegende Einsichten in den Aufbau unserer Schrift gewinnen:

- Schrift ist ein von anderen Zeichensystemen abgrenzbares System mit spezifischem Charakter
- Schrift ist Abbild gesprochener Sprache mit fest definierten Korrespondenzen von Phonemen und Graphemen (phonologisches Grundprinzip)
- Schrift ist keine 1:1-Abbildung gesprochener Sprache, sondern unterliegt übergreifenden Regelmäßigkeiten (morphologisches, lexikalisches und syntaktisches Prinzip)

Die gewonnene Einsicht drückt sich in der bevorzugten Verwendung unterschiedlicher, aufeinander folgender Strategien aus:

Logographemische Strategie:

Lerner/innen orientieren sich an markanten oder individuell bedeutsamen Merkmalen der geschriebenen Sprache. Der Zugriff zur Sprache ist also vorwiegend visuell geprägt.

Alphabetische Strategie:

Mit zunehmender Einsicht in den Lautbezug der Schriftsprache und der wachsenden Ausbildung graphemisch-phonologischer Korrespondenzregeln (GPK) verfeinern sich die phonetisch geprägten Zugriffe. Beim Schreiben wird zunächst der Anlaut erkannt (<A> für <Arbeit>), bevor zunehmend mehr individuell auffällige phonetische Einheiten verschriftet werden. Dabei lassen sich mehrere Teilstufen ausmachen, z.B. die konsonantische „Skelettschrift“ (<RS> für <Rose>, <MT> für <Mutter>), später die streng phonetische Phase (<Mota> für <Mutter>, <Aeima> für <Eimer>) und die phonetische Umschrift (<Muter> für <Mutter>), welche bereits den Übergang zur nächsten Strategie markiert.

Orthographische Strategie:

Aufbauend auf zunehmend lautgetreuer Verschriftung erwerben Lerner/innen nichtlautliche Besonderheiten der deutschen Orthographie (z.B. Dehnung, Schärfung, Konventionen wie <st>, das morphematische Prinzip der deutschen Sprache usw.). Die Aneignung orthographischer Prinzipien stellt einen langwierigen Prozess dar, d.h. diese Phase ist begleitet von einer integrativen Automatisierung der einzelnen Regelmäßigkeiten.

Innerhalb der unterschiedlichen Schreibstrategien sind mehrere Feinabgrenzungen möglich. Entwicklungs- bzw. Stufenmodelle sind theoretische Konstruktionen, d.h. die einzelnen Stufen existieren nie in Reinform. Lerner/innen bedienen sich dominierender Strategien, die je nach Wortmaterial oder Kontext unterschiedlich sein können. Ein Rückgriff auf basale Strategien ist jederzeit möglich.

Diese entwicklungsbezogene Modellierung des Schrifterwerbs geht ursprünglich zurück auf die Beobachtung von Kindern. Noch wissen wir nicht, ob die Entwicklungsprozesse lernender Erwachsener diesen gleichen. Schreibprodukte jugendlicher und erwachsener Lerner/innen zeigen häufig Probleme mit der korrekten Durchgliederung (alphabetische Strategie), gleichzeitig jedoch sind sie durchsetzt mit verschiedenen orthographischen Elementen (unabhängig von ihrer korrekten Verwendung). Es wird vermutet, dass es im Laufe ihrer Schulzeit zu Brüchen und Lücken in der Lernentwicklung kam und dass die Lernenden trotz einer fehlenden unterrichtlichen Passung zu ihrem Lernentwicklungsstand versuchten, Bruchstücke der im Unterricht thematisierten Orthographiestrukturen in ihre subjektiven Konstruktionen vom Schriftaufbau zu integrieren. Diese gleichzeitige Realisierung sehr unterschiedlicher Strategien lässt ihre Schreibungen oft inkongruent zueinander erscheinen (Börner 1995).

Im Rahmen des Konstrukts der Entwicklungsmodelle wäre somit anzunehmen, dass es bei den Betroffenen zu einer zeitlich verzögerten, aber auch zu einer abweichenden Lernentwicklung kam. Vieles deutet darauf hin, dass den Betroffenen insbesondere der Erwerb der alphabetischen Strategie nicht ausreichend gelungen ist und dass dieser grundlegenden Strategie in Grundbildungsmaßnahmen besondere Bedeutung geschenkt werden sollte. Die Probleme bei der Durchgliederung verweisen auf Schwierigkeiten bei der phonologischen Bewusstheit, also dem Zergliedern gesprochener Sprache in kleinere Einheiten wie Wörter, Silben oder Phone-me (Sendlmeyer 1987; Nickel 1998a; Grosche 2012). Sprachanalytische Begriffe wie Wort, Satz oder Buchstaben sind den Lernenden oft unbekannt. Gelegentlich nehmen einige Lernende noch keine Unterscheidung zwischen dem Bedeutungs- und dem Lautaspekt der Schriftsprache vor (Crämer & Schumann 1990), d.h. sie betrachten Sprache aus semantischer Sicht, nicht aber nach formalen Kriterien. So würden sie behaupten, dass das Wort „Kuh“ mehr Grapheme benötigt als das Wort „Eichhörnchen“, die Kuh das größere Tier sei. Viele Lerner/innen zeichnen sich nach Börner (1995) beim Zugriff auf Schriftsprache durch eine wenig differenzierte Problemsicht aus. Auf der Ebene der Zugriffsweisen steht ihnen meist nur ein eng umrissenes und wenig flexibles Repertoire zur Verfügung, das sich oft auf auditive und visuelle Zugriffe („Hören“ und „Merken“) begrenzt. Besondere Schwierigkeiten bereiten operative und morphematische Zugriffe.

Viele Betroffene ahnen, dass auch ihre mündliche Kommunikation aufgrund der Lese- und Schreibunkundigkeit auffällig erscheint. Sie zeigen nicht selten eine undeutliche Aussprache, grammatische Schwierigkeiten, einen eingeschränkten Wortschatz oder sie beachten die Regeln der Gesprächsführung, z.B. die Zuhörerperspektive nicht (Füssenich 1993). Löffler (2000) berichtet zudem bei Dialektprechern von geringem Sprachdifferenzbewusstsein und eingeschränkter Variationskompetenz. Auch Kamper (1990) stellt bei funktionalen Analphabeten eine wenig differenzierte Sprachwahrnehmung, undeutliche Artikulation und mangelndes Sprachverständnis fest. Besondere Probleme konstatiert sie jedoch im Bereich der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen und in der rhythmischen Gliederungsfähigkeit. Sie kritisiert, dass die üblichen Anleitungen zum Schriftspracherwerb einen bestimmten Entwicklungsstand perceptiver und kognitiver Fähigkeiten voraussetzen, der oft gar nicht erreicht sei. Eingeschränkte basale Wahrnehmungsleistungen belegen auch Rüsseler, Gerth & Boltzmann (2011). Statt auf ein Training isolierter Fähigkeiten setzt Kamper (1997) jedoch auf Veränderungen der Anleitungen im Unterricht, die die vorhandenen elementaren Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen.

TEIL B: Praxishilfen für das Lesen- und Schreibenlernen

7. Grundsätzliche Überlegungen zur bisherigen Praxis

Kursangebote für funktionale Analphabeten müssen stets die Entstehungsgeschichte des Analphabetismus und die aktuellen Lebenswelterfahrungen der Lernenden berücksichtigen. Es wäre unzureichend, ihnen ausschließlich schulische Angebote zu machen, die aus vielerlei Gründen schon einmal nicht zum Erfolg geführt haben. Eine Erfolg versprechende Alphabetisierungspraxis zeichnet sich daher dadurch aus, dass sie über das Ziel von Lese- und Rechtschreibfähigkeit im engeren Sinne hinausgeht und Literalität als soziale Praxis zu ihrem handlungsleitenden Konstrukt erhebt.

Angesichts der in der Vergangenheit erlebten Unsicherheit ist daher eine dialogische Haltung den Lerner/innen gegenüber eine Grundvoraussetzung. Menschen haben ein Grundbedürfnis nach Anerkennung, Zugehörigkeit und Sicherheit. Und bei funktionalen Analphabeten mit den beschriebenen Lebenswelterfahrungen ist dieses Grundbedürfnis häufig besonders stark ausgeprägt. Daher profitieren sie in besonders starkem Maße von einer emotional stabilisierenden Lernumgebung, die ihnen Sicherheit vermittelt und in der sie nicht auf Defekte oder Lernschwierigkeiten reduziert, sondern als ganze, unteilbare Personen bedingungslos wertgeschätzt werden. Denn das Fremdbild der Umwelt hat – über die Kommunikation vermittelt – Einfluss auf das Selbstbild.

Für Lernende mit wenig literaler Erfahrung ist es zudem wichtig, sie zunächst mit subjektiv bedeutsamen Inhalten zur Schrift zu verlocken, sie in einen „Aversions-Neigungs-Konflikt“ (Kretschmann) zu versetzen, bei dem die Neigung als stärker empfunden wird als die Ablehnung. „Die Chance der Unterrichtenden liegt (...) in dem Auffinden von Anknüpfungsmöglichkeiten an die Alltagskultur“ (Dehn 1996a, 12). Eine optimale Passung ist also in zweierlei Hinsicht anzustreben: kognitiv zwischen Lernangebot und erreichtem Lernentwicklungsstand sowie emotional als Orientierung des Unterrichts an den Interessen und Lebenserfahrungen der Lerner/innen. Zur Herstellung dieser Passung ist in aller Regel ein hohes Maß an Differenzierung notwendig.

Im Folgenden sollen nun einige ausgewählte Elemente der bisherigen Alphabetisierungspraxis diskutiert werden. Diese Darstellung kann und soll in keiner Weise einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

8. Modalität LESEN

8.1 Anregungen zum Lesen

Auch wenn es zunächst ungewohnt klingt: Ein erster wichtiger Zugang zu geschriebener Sprache kann das Vorlesen durch den Lehrenden (vgl. Kohlmann 1995) oder das Hören von Hörbüchern sein. Dies sind Erfahrungen, die vielen Lernenden (noch) fremd sind. Erleben Lerner/innen so auf medial mündliche, aber konzeptionell schriftliche Weise für sie anregende Inhalte, wirkt dies nicht nur auf die emotionale Komponente der LeseEinstellung. Auch von der technischen Seite her haben Vorlesen und Hörtexte ihre Berechtigung. Sie machen mit schriftsprachlichen Besonderheiten von Satzbau, Wortwahl und Textform bekannt und die Ausbildung innerer scripts und Geschichtenschemata ist bedeutsam für die Entwicklung des eigenen Leseverständnisses. Werden beim Vorlesen Pausen gelassen und Leerstellen erzeugt, wird auf diese Weise die Sinnerwartung der Zuhörer/innen angeregt. Vorlesebegleitende Gespräche („dialogisches Vorlesen“) und die Anschlusskommunikation, also das Gespräch über das Gelesene, unterstützen diesen Prozess.

Neben diesem Heranführen an Textstrukturen ist es wichtig, die Lernenden zu einem möglichst eigenständigen, lustbetonten Lesen zu „verführen“. Krashens (2004) Vergleich von amerikanischen Lesefördermaßnahmen bezieht sich zwar auf den Kontext Schule. Dennoch ist das Ergebnis auch für die Alphabetisierung interessant: In 51 der 54 Studien waren schulische Maßnahmen des selbstbestimmten Lesens (Free Voluntary Reading FVR) dem traditionellen Lesetraining gleichwertig oder überlegen. Dieser Effekt verstärkte sich, je länger die Maßnahmen dauerten. In die gleiche Richtung weist auch eine Analyse von Anderson et al. (1988), die deutlich macht, dass leistungsstarke Leser/innen außerhalb der Schule rund 100-mal so viel Text lesen wie leistungsschwache. Diese Intensität des Lesens („Übung durch Gebrauch“) kann kein Grundbildungsangebot bieten. Die Aufgabe besteht darin, die Lernenden eine Lesegewohnheit entwickeln zu lassen – und ihnen dazu geeignetes Lesematerial anzubieten.

Zum selbsttätigen Lesen muss der Lesestoff von der technischen Seite her einfach strukturiert sein, d.h. die technischen Anforderungen an die Lesefertigkeit sollten so niedrig wie möglich gehalten sein. Zudem sollte der Inhalt für die erwachsenen Adressaten interessant sein. Unter Berücksichtigung der technischen Einfachheit dürfen die Inhalte sprachlich wie intellektuell nicht verarmen oder für die Lernenden keine Bedeutung mehr haben. Solche Lesetexte sind kaum vorhanden. Bei Kenntnis der Prinzipien einfacher Lesbarkeit können Kursleiter/innen jedoch selbst Texte (z.B. Zeitungsartikel) vereinfachen.

Dabei lassen sich die lesetechnischen Erleichterungen graduell modifizieren und unterschiedlichen Stufen der Lesekompetenz anpassen. Es geht dabei nicht darum, Texte für Leseanfänger/innen so weit wie irgend möglich zu vereinfachen. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Vereinfachungsmöglichkeiten gemäß der steigenden Lesekompetenz der Schüler/innen sukzessive zurückgenommen werden.

Ein Versuch, die Textschwierigkeit ein wenig objektiver zu beschreiben, stellt die Arbeit mit Leseindizes dar. Der Begriff Lesbarkeit beschreibt den sprachlichen Schwierigkeitsgrad von Texten. Ein Lesbarkeitsindex sagt etwas über eine sprachliche, nicht aber über eine inhaltliche Schwierigkeit aus. Ob also ein Text inhaltlich lesenswert und/oder typografisch leserlich ist, kann mit einem Lesbarkeitsindex nicht ausgedrückt werden. Ein Lesbarkeitsindex ist in seiner Aussagekraft also durchaus begrenzt. Möchte man jedoch einschätzen, wie schwierig ein Text zu lesen ist (und ob der Text passend zum Leseniveau eines Teilnehmers/einer Teilnehmerin ist), kann ein Lesbarkeitsindex eine hilfreiche Ergänzung für den pädagogischen Alltag sein. Das Verfahren soll – wie ein einfaches Thermometer – eine schnelle erste Einschätzung des Schwierigkeitsgrades ermöglichen.

Was ist einfach zu lesen?

Kriterien leicht lesbarer Lektüre

Typographie und Layout

- größere Schrifttype als üblich (etwa 14 bis 18 Punkt)
- eindeutige Schrifttype (ohne Serifen und ‚Schnörkel‘)
- etwas größerer Abstand zwischen Buchstaben und Wörtern
- Platz zwischen den Zeilen (1,5-zeilig)
- häufige Absätze
- kein Blocksatz, sondern linksbündiger Flattersatz
- Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten
- Auf den Text bezogene Illustrationen

Sprachstruktur

- einfache Wortstruktur (Vermeidung von Konsonantenhäufungen und seltenen Graphemen, möglichst wenig mehrgliedrige Schriftzeichen und Kurzvokale)
- einfache Satzstruktur (Vermeidung von Einschüben, komplizierten Nebensätzen usw.)
- begrenzte, aber unterschiedliche Satzlänge (max. 7 bis 8 Wörter) zur Entlastung des Kurzzeitgedächtnisses
- begrenzte Länge des Textes
- überschaubare Menge an Informationen in einem Satz bzw. auf einer Seite
- Zwischenüberschriften als Gliederungshilfe
- Hohe Redundanz (zum Beispiel Wiederholung von Wörtern oder Wortstämmen)
- Verwendung bekannter Begriffe (Alltagssprache), Vermeidung von Ausdrücken, die bei den Lernenden unüblich sind

Motivation

- Ich-Zentrierung: Wenn möglich, sollten Texte den Lernenden Gelegenheit geben, Biografisches (Erfahrungen, aber auch Wünsche, Hoffnungen, Fantasien oder Ängste) zu thematisieren
- Information: Texte sollten neben bekannten Elementen neue, bedeutsame Informationen enthalten
- Gebrauchsorientierung: Texte sollten Handlungsperspektiven eröffnen

Die meisten Leseindizes sind jedoch sehr komplex. Ein alltagstaugliches Verfahren hat Björnsson (1968) vorgeschlagen. Sein Lesbarkeitsindex LIX basiert auf nur zwei Parametern:

- die durchschnittliche Satzlänge (SL = Anzahl der Wörter des Textes geteilt durch die Anzahl der Sätze) und
- der Prozentsatz langer Wörter (LW = Wörter mit mehr als sechs Buchstaben geteilt durch die Anzahl der Wörter des Textes, multipliziert mit 100)

Schließlich addiert man das Ergebnis der durchschnittlichen Satzlänge und den Prozentsatz langer Wörter und erhält den Index (LIX = SL+LW).

Ein Beispiel:

Sie nehmen einen fiktiven Text von, sagen wir, 200 Wörtern Länge. Der Text enthält 20 Sätze. Um die durchschnittliche Satzlänge (SW) zu ermitteln, dividieren Sie die Gesamtzahl der Wörter durch die Zahl der Sätze, in unserem Beispiel also $200 : 20 = 10$. Anschließend zählen Sie die Wörter, die mehr als sechs Buchstaben haben. Hier ermitteln Sie, sagen wir, insgesamt 13. Um nun den prozentualen Anteil der langen Wörter (LW) zu errechnen, dividieren Sie die Zahl der langen Wörter durch die Gesamtzahl der Wörter und multiplizieren Sie dies mit 100. Für unser Beispiel wäre die Rechnung also $(13:200) \times 100 = 6,5$. Der LIX (SW + LW) beträgt also $10 + 6,5 = 16,5$, was wir auf einen LIX von 17 aufrunden.

Doch was sagt uns diese Zahl nun? Streng genommen erst einmal nichts, denn eine Zahl muss interpretiert werden. Dazu sind Normenwerte und eine Skala notwendig. Die von Bjørnsson selbst entwickelte Skalierung (von LIX 25 für sehr leichte Texte wie Kinderbücher bis LIX 65 sehr schwierige Texte wie Fachtexte) ist jedoch in der Alphabetisierung nicht brauchbar. Denn Bjørnsson untersuchte keine Texte zum Lesenlernen. Daher stellen selbst Texte auf der niedrigsten Einheit seiner Skala bereits Anforderungen, an denen viele Lernende in Alphabetisierungskursen scheitern würden. Insofern erscheint eine Differenzierung im unteren Skalenbereich hilfreich und nötig.

Hier soll folgende Staffelung vorgeschlagen werden, die jedoch ohne jegliche empirische Absicherung und lediglich auf der Basis von Beobachtungen aus der Praxis entstanden ist:

- Lesestufe 1 (sehr leichter Text) LIX \leq 20
- Lesestufe 2 (sehr leichter Text) LIX \leq 25
- Lesestufe 3 (sehr leichter Text) LIX \leq 30
- Lesestufe 4 (leichter Text) LIX \leq 35
- Lesestufe 5 (leichter Text) LIX \leq 40
- Durchschnittlicher Text LIX 45 (40–50)

Um an dieser Stelle orientierende Richtwerte anzugeben: Eine Analyse von zwölf in der Alphabetisierungspraxis verbreiteten Leseheften ergab einen Mittelwert von LIX 29 (vgl. Nickel 2011b). Jedoch lag die Streuung zwischen 19 und 35. Das bedeutet: Die Schwierigkeit der „leicht lesbaren Lektüre“ streute über vier Schwierigkeitsstufen im Bereich leicht lesbarer Texte! Und nur etwa die Hälfte der Texte befand sich innerhalb der unteren drei Kategorien, die als „sehr leicht“ klassifiziert werden sollen – und in der alle Texte hätten erwartet werden können. Viele Texte setzen also bereits eine gewisse Lesekompetenz voraus. Eine differenziertere Analyse macht zudem deutlich, dass die LIX-Werte auch innerhalb einzelner Werke immens variieren.

So liegen in einigen Büchern einzelne Kapitel bis zu drei Stufen über bzw. unter dem Niveau eines anderen Kapitels. Warum die Werte zwischen den Kapiteln so extrem schwanken (immerhin entsprechen die Unterschiede mehreren Jahren Leseentwicklung), ist nicht ohne weiteres nachzuvollziehen. Im Einzelnen kamen wir zu folgenden Ergebnissen (sortiert nach ermitteltem LIX):

Werke	LIX gesamt	Lesestufe	LIX einzelner Kapitel	Lesestufen einzelner Kapitel
Und was nun?	19	1	14–21	1–2
Sonja	19	1	11–21	1–2
Kommissar Karsten Kuhl	22	2	20–29	1–3
Wenn die Wörter Samba tanzen	26	3	20–32	1–4
Liebe ohne E	27	3	20–31	1–4
Von Tür zu Tür	28	3	24–33	2–4
Auch Fische können lächeln	30	3	27–33	3–4
Mauer aus Buchstaben	33	4	27–40	3–5
Das kann doch jeder	34	4	30–39	3–5
Die Leiche im Baggersee	34	4	26–41	3–6
Ein Wort, zehn Cent	35	4	28–43	3–6
Botschaft zum Glück	35	4	—	—

Grundsätzlich scheint das gleiche Phänomen auch bei anderen Materialien (z.B. im Internet verfügbaren Lesekarteien und thematisch orientierten Materialien) beobachtbar zu sein. Es lohnt sich also durchaus, vor dem Einsatz von sogenannter leicht lesbarer Lektüre in seinem eigenen Kursangebot eine solche Analyse vorzunehmen, da das Attribut „leicht lesbar“ offenbar sehr Unterschiedliches bedeuten kann. Hier ist es an der Zeit, intensiver über entsprechende Kategorisierungen von Lesetexten nachzudenken. Auch für die Lerner/innen wäre ein solches System interessant, könnten sie doch so selbsttätig zu Lektüre greifen, von der sie annehmen können, dass sie sie lesetechnisch bewältigen.

Für Kursleitende eignet sich der LIX auch dazu, selbst verfasste Lesetexte (oder Vereinfachungen anderer Texte wie Zeitungsartikel) zu lixieren und mit diesem „Thermometer“ den Text so zu variieren, dass sie dem Leseniveau der Lernenden entsprechen. Für diesen Verwendungszweck, zu dem der Text digital vorliegt, eignen sich unterstützende Online-Angebote, die den LIX per Knopfdruck ausgeben z.B. unter www.psychometrica.de/lix.html.

8.2 Das Lesen üben

Grundsätzlich ist das Lesenlernen ein hoch komplexer Prozess. An dieser Stelle können lediglich einzelne Elemente fokussiert werden, die für die Alphabetisierung interessant erscheinen. Dies trifft besonders auf hierarchieniedrige Prozesse des Lesens zu. Zu diesen hierarchieniedrigen Prozessen zählen u.a. die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung.

Die Lesegenauigkeit und die Leseflüssigkeit (Fluency), die dem Bereich der hierarchieniedrigen Prozesse zugeordnet werden können, wurden in den letzten Jahren in der Alphabetisierung verstärkt in den Blick genommen. Während grundsätzlich in der Alphabetisierung selbstbestimmte Formen des Lernens, die Lesen und Schreiben auch als soziale Praktiken verstehen, eine Relevanz besitzen, hat sich für das Training der kognitiven Prozesse ein stark strukturiertes Verfahren als erfolgreich erwiesen. Die Direkte Intervention (vgl. Grosche, Hintz & Grünke 2011) setzt auf eine gezielte Unterweisung und nutzt ein regelmäßiges, hoch strukturiertes Wiederholen, eine schrittweise Vermittlung neuer Lerninhalte und ein angeleitetes Üben mit sofortigem Feedback und Fehlerkorrektur sowie einer Phase eigenständigen Übens.

Engel (2011) berichtet von einem täglich 15-minütigen Training mit Wortlisten zu bestimmten Übungsschwerpunkten (z.B. Wörter mit mehrgliedrigen Graphemen oder mit Konsonantenhäufungen).

Die Kursleitung schreibt zunächst einige Wörter an die Tafel und liest sie den Lernenden modellierend langsam vor. Das langsame, gedehnte Lesen verändert den Wortklang. Daher wird das Wort anschließend benannt, um eine Verknüpfung zum inneren Lexikon herstellen zu können. Die Lernenden wiederholen den Lesevorgang im Chor und probieren die Strategie bei weiteren Wörtern selbst aus. Sie lesen gemeinsam im Chor. Die Kursleitung begleitet das Wort per Fingerzeig. Im Anschluss an die gemeinsame Übung erhalten die Lernenden eine Wörterliste, markieren den jeweiligen Übungsschwerpunkt in den Wörtern und üben diese selbstständig. Das selbstständige Üben soll so lange fortgeführt werden, bis eine Automatisierung der kognitiven Fähigkeiten erfolgt ist (zum genaueren Vorgehen vgl. Engel a.a.O.). Das chorische Lesen wirkt zunächst (speziell für Kursleitende) etwas ungewohnt, wird von den Lernenden aber schnell als hilfreich empfunden. Sie fühlen sich „mitgezogen“.

Auch Nickel (2011c) beschreibt ein Fallbeispiel mit zwei jungen Erwachsenen, die methodisch nach dem Ansatz der Direkten Instruktion unterrichtet wurden. Ziel der Förderung war dort die Leseflüssigkeit (Fluency). Eine gut ausgebildete Leseflüssigkeit entlastet das Kurzzeitgedächtnis und erleichtert somit u.a. die mentale Modellbildung, d.h. den Aufbau eines mentalen Modells des im Text beschriebenen Inhalts. Dazu wurde die Leseleistung (als Anzahl korrekt gelesener Wörter pro Minute auf zuvor festgelegtem, passendem Instruktionsniveau) der beiden Lernenden zu Beginn des Vorhabens gemessen. Es folgte ein Lesetraining und die regelmäßige Wiederholung der Messung, deren Ergebnisse die Lernenden in einen Graph übertrugen. Die Ritualisierung der Förderung wurde positiv bewertet und erzeugte Sicherheit. Der Graph zeigte nach einigen Wochen eine deutliche Verbesserung der Leseleistung an, was eine positive Auswirkung auf die Lesemotivation der Jugendlichen hatte.

9. Modalität SCHREIBEN

9.1 Anregungen zum Schreiben

Zwar finden Jugendliche und Erwachsene – anders als Kinder – ihren Weg zur Schrift eher beim Lesen als beim Schreiben. Dennoch ist die Bedeutung des eigenaktiven, selbsttätigen Schreibens für den Schrifterwerb unbestritten. Beim Schreiben können die Lernenden eigene Gedanken ausdrücken und damit einen unmittelbaren persönlichen Bezug zu sich selbst herstellen. Dies gilt nicht nur auf Textebene, sondern – gerade im frühen Erwerbsstadium – bereits auf Satz- oder Wortebene. Der so entstandene Eigentext ist Grundlage für weitergehende Operationen mit Schrift: Anhand der eigenen Wörter oder Texte können Buchstaben gefestigt, Analyseübungen durchgeführt und ein Sichtwortschatz aufgebaut werden. Den Lernenden sollte möglichst schnell ein Kompetenzerlebnis vermittelt werden, denn Erfolg ist Grundlage jedes gelingenden Lernprozesses.

Eigentätiges Schreiben bedeutet genau genommen, dass jemand schreibt, wann er schreiben möchte, was er schreiben möchte und wie er schreiben möchte. Dieser Schreibprozess – bestehend aus dem Finden einer Schreibidee, dem gedanklichen Bauen und dem eigentlichen Produzieren des Textes sowie der (inhaltlichen, stilistischen und orthographischen) Überprüfungsvorgänge – ist ein hochkomplexer Vorgang, der viele unerfahrene Lernende hoffnungslos überfordert. Bereits das Finden einer Schreibidee kann große Probleme bereiten. Was können also adäquate Anregungen sein, um diesen Lerner/innen zu Schreibideen zu verhelfen?

Auswahl geeigneter Schreibenanregungen für Jugendliche und Erwachsene

- **Authentisch-kommunikatives Schreiben:**
*Briefe/E-Mails an Teilnehmer/innen anderer Kurse,
Briefe an öffentliche Entscheidungsträger, Leserbriefe*
- **Projektionen ermöglichendes Schreiben:**
*Schreiben zu Fotos von Menschen, „Wenn ich drei Wünsche frei hätte...“
„Wenn ich zaubern könnte...“*
- **Kreatives Schreiben:**
zu Kunstbildern, Karikaturen, Sprüchen, Fotos, Musik
- **Identifikatorisches Schreiben:**
„Stell dir vor, du wärst ein Tier – welche Eigenschaften hättest du?“
- **Schreiben zu personenbezogenen Themen/autobiografisches Schreiben:**
*Interessengebiete und Hobbys, Angst, Freundschaft,
Liebe und Partnerschaft, Wie bin ich? – Wie möchte ich sein?,
Der Roman meines Lebens (mit den Kapiteln: Meine Kindheit,
Schulzeit, die Zeit danach, seit ich in der Gruppe bin)*
- **Schreiben zu berufsbezogenen Themen:**
Mein Traumberuf bzw. Berufswunsch, Arbeit/Arbeitslosigkeit
- **Gruppendynamische Schreibspiele:**
Schreiben reihum (jeder schreibt einen Satz und gibt das Blatt weiter) u.a.
- **Funktionelle Lese- und Schreibenanlässe:**
*Schecks, Führerschein, Stadtpläne, Landkarten, Anträge, Karten und Briefe,
Einkaufszettel, Notizzettel*

Der Weg zur Schrift ist höchst individuell. Während Lernerin A über den kommunikativen Aspekt (Briefe, Karten etc.) zur Schrift kommt, bevorzugen die Lernerinnen B und C Angebote, die die Artikulation von Träumen, Hoffnungen oder Wünschen zulassen. Schreiben zu Bildern hingegen kann für D der erste Weg zur Schrift sein, während für E besonders die Schilderung selbst erlebter Gegebenheiten ein Motiv wäre. Prinzipiell sollten Schreibanregungen immer interessegeleitet und subjektbezogen sein.

Um die Lernenden nicht von vornherein inhaltlich einzuengen (wie es z.B. beim Nacherzählen von vorgegebenen Bildergeschichten der Fall ist), bieten sich generell offene Schreibanregungen und generalisierende Rahmenthemen an: Das Thema Fernsehen beispielsweise lässt zu, über das eigene Fernsehverhalten zu schreiben, über Angst machende Filme, über Lieblingsfiguren von Serien usw.

Die Umdeutung des Selbstbildes und der Schriftherwerb können inhaltlich miteinander verknüpft werden, indem Schreibaufgaben zur Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Gefühlen und Gedanken anregen. Besonders geeignet sind Anregungen, die die Artikulation biographischer Elemente (vor allem als Projektion) ermöglichen und bei denen Lerner/innen im Schutz einer fiktiven Figur über sich selbst schreiben können. Solch personales Schreiben kann als wichtiger Bestandteil der Selbstkonzeptgenese und der Identitätsentwicklung verstanden werden.

Bewährt hat es sich, Einzelbilder anzubieten, die einen momentanen Ausschnitt aus einem Handlungsablauf andeuten. Die Handlung entsteht dabei in der schreibenden Person: Was war vorher, was passiert jetzt? Bilder existieren in ihrer Bedeutung nur zusammen mit der Bedeutung, die der/die Betrachter/in ihnen beimisst. Großformatige Fotos von Personen (z.B. Modefotografien) ermöglichen Anregungen wie: „Was denkt oder fühlt die Person gerade?“ Der dadurch entstehende Spielraum lässt es zu, eigene Erfahrungen mit bestimmten Situationen auf eine abgebildete Figur zu projizieren. Bei derartigen Anregungen können die Lernenden über ihre eigenen Träume, Wünsche, Hoffnungen, Erfahrungen oder Ängste schreiben, diese aber – wenn gewünscht – hinter fiktiven Handlungsträgern verstecken.

Daniela B. (32) schreibt zu dem Bild aus dem Kinofilm „Das Leben ist schön“ (siehe Abbildung links). Die Erzählperspektive ‚Wir‘ zu Beginn des Textes macht die Identifikation und Projektion besonders deutlich. Frau B. war zu dieser Zeit auf der Suche nach einer neuen Liebe, mit der sie selbstbestimmter leben wollte als in der bestehenden Beziehung. Partnerschaft und Kinder waren ihre bestimmenden Themen.

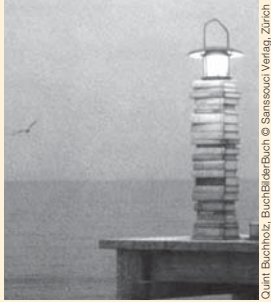


„Wir machen eine Reise in die Schweiz. Wir sind aufgestanden und haben gemeinsam gefrühstückt. Der Mann sagt: ‚Schatz, wollen wir in die Stadt gehen, wollen wir unser Kind auch mitnehmen? Wollen wir zu Fuß gehen oder mit dem Fahrrad fahren?‘

Und dann sagt die Frau: ‚Ihr könnt mit dem Fahrrad fahren, ich gehe lieber zu Fuß, weil ich noch woanders hin möchte.‘“

Wie in zahllosen weiteren Fällen hat hier eine Schreiblerin in einer offenen Schreibanregung das eigene Ich, d.h. ihre eigenen Erfahrungen, ihre Sehnsüchte und ihre Wünsche auf das Bild bzw. auf die Handlungsträger des Bildes projiziert. Solche Texte können unter Umständen Anstoß sein, um über bestimmte Themen mit den Lehrenden oder auch innerhalb der Gruppe zu sprechen.

Dass Teilnehmer/innen zu demselben Bild ganz unterschiedliche Bedeutungen konstruieren, wird im nächsten Beispiel deutlich: Während Herr Z. (65) die maritim anmutende Stimmung der Ruhe und Sinnlichkeit des Bildes mit Urlaub in Zusammenhang bringt, werden im Gespräch mit Herrn O. (32) der Stapel Bücher und die schier ungläubliche Menge schwarzer Buchstaben präsent, die in ihm seine Angst vor Schrift (re-)aktiviert.



Quint Buchholz, BuchBilderBuch © Sanssouci Verlag, Zürich

„Da ist ein Tisch, dahinter viel Wasser und Himmel mit einer Möwe. Alles ist blau gehalten. Auf dem Tisch liegen viele Bücher. Oben steht eine Lampe. Rechts neben den Büchern steht eine Tasse. Wenn ich so viele Bücher auf einen Haufen sehe, wird mir ganz anders. Dann schnürt es mir die Kehle zu. Wenn ich mir vorstelle, ich müsste die alle lesen...“

„Urlaub ist das Beste, was der Mensch im Leben hat. Das Bild erinnert mich an Urlaubzeit. Abends an schäk (=Steg) wenn die Labe (=Lampe) aufleuchtet.“

9.2 Den Schreibprozess entlasten

Günstige Voraussetzungen für die Initiierung des Schriftspracherwerbs bieten „Aufgabenstellungen, die – bei insgesamt hohem Anspruchsniveau – kein festgelegtes Ergebnis erwarten lassen und auf unterschiedliche Weise zur subjektiven Zufriedenheit (...) gelöst werden können“ (Dehn 1996b, 26).

Da es sich beim Schreiben um einen hoch komplexen Vorgang handelt, müssen viele Dinge beachtet und bewältigt werden. So muss zunächst eine Schreibidee gefunden und diese in Gedanken sprachlich konkretisiert werden. Während des Verschriftens müssen Wortwahl, Lesbarkeit der Schrift, Satz- und Textaufbau sowie Orthographie, die Beachtung eines eigenen Schreibstils und die Gestaltung des Textes beachtet werden, ohne dabei den „roten Faden“ zu verlieren. Und schließlich muss der entstandene Text auch der Überprüfung standhalten, ob er denn nun der eigentlichen Schreibabsicht entspricht. Tut er dies nicht, folgt eine Überarbeitung. Viele dieser Prozesse überschneiden sich und laufen parallel ab.

Dieses vielschichtige Geschehen überfordert nicht selten auch fortgeschrittene Lerner/innen. Ein wesentliches Prinzip im Unterricht ist daher Entlastung. Damit gemeint sind nicht stofflich-inhaltliche Reduktionen der Lernangebote, sondern Verfahren der psychischen Unterstützung in komplexen unterrichtlichen Arrangements. Aufgrund ihrer geringen literalen Erfahrungen fühlen sich die Lernenden oft unsicher, wie sie ihre Gedanken aufschreiben sollen. Zu ihrer Entlastung kann der Schreibprozess daher in Phasen zerlegt und es können individuelle Hilfestellungen gegeben werden. Lassen sich Lerner/innen zu zweit auf eine Schreib Anregung ein, konkretisiert sich die Schreibidee im Gespräch. Um den Rahmen der Textplanung nicht zu verlieren, können sie zunächst Stichwörter aufschreiben oder ihre Sätze auf ein Diktiergerät oder eine Kassette sprechen. Erst dann setzt das Schreiben des Textes ein. Steht der inhaltlich und orthographisch überarbeitete Text schließlich, wird er nochmals abgeschrieben, um ihn ansehnlich präsentieren zu können.

Eine besondere Möglichkeit der Entzerrung des Schreibprozesses bietet die Arbeit mit dem PC. So bleibt ein Text stets veränderbar, inhaltliche Optimierungen und Ergänzungen können zu jeder Zeit eingefügt werden. Zudem können orthographische Verbesserungen auf saubere Art vorgenommen werden, ohne die Ansehnlichkeit des Textes zu verlieren. Dadurch wird die ursprüngliche Linearität der Textproduktion aufgebrochen.

Lerner/innen mit einem sehr geringen Kompetenzniveau, die (noch) nicht selbst verschriften können bzw. sich dies nicht zutrauen, können ihrer Kursleitung erzählen, was diese – als Sekretär/in – aufschreiben soll. Der Vorteil dieses stellvertretenden Schreibens ist, dass auch bei geringer Lese- und Schreibkompetenz die Arbeit an eigenen Texten ermöglicht wird. Zunehmend werden die Lerner/innen gebeten, Teile selbsttätig zu verschriften: Stichwörter, Anfangsgrapheme, häufige Funktionswörter oder anderes.

Selbstredend kann die Koppelung von stellvertretend verfassten Eigentexten und Verfahren der psychischen Entlastung auch bei Lernenden mit sehr geringen Kompetenzen genutzt werden. Ein solches Vorgehen wird von Kretschmann et al. (1990) am Beispiel des sukzessiven Ausblendens vorgestellt: Der von der Kursleitung stellvertretend aufgeschriebene Text wird der dem Lernenden vorgelesen und der Inhalt mit ihr besprochen. Anschließend wird der Text mehrmals sinnbetont vorgelesen, wobei die Kursleitung das Lesen mit dem Finger begleitet. Nach und nach senkt sie die Stimme bei einigen Schlüsselbegriffen und lässt die lernende Person in den Text einsteigen. Nach der anfänglichen Führung blendet sich der/die Kursleitende allmählich aus. Dies verschafft der dem Lernenden erste Kompetenzerlebnisse, auf deren Grundlage weitere Leseübungen, die nach einem anfänglich logographemischen auch einen alphabetischen Zugriff fordern, angeschlossen werden können.

9.3 Das Rechtschreiblernen anregen

Der Aufbau literaler Erfahrung und eines lernbegünstigenden Selbstkonzepts verbessern allein nicht die Rechtschreibleistung. Grundsätzlich kann zwar davon ausgegangen werden, dass die Lernenden mit vermehrter schriftsprachlicher Eigenaktivität mehr und vor allem differenziertere innere Regeln über das System der Schriftsprache aufbauen. Es muss jedoch auch angenommen werden, dass funktionale Analphabeten Sprachgefühl und Sprachaufmerksamkeit nur in geringem Maße ausbilden konnten. Sie bedürfen daher verstärkt eines unterrichtlichen Arrangements, das Hilfen zur subjektiven Regelbildung gibt. In der Praxis beschränken sich diese „Hilfen“ leider oft auf Arbeitsblätter mit Einsetz-, Ankreuz- oder sonstigen Übungen. Derartige Aufgaben erfüllen nicht die Anforderungen, die an ein Material gestellt werden muss, das Lernende zu einem eigenaktiven Umgang mit dem Gegenstand Schrift anregen und die Entwicklung eines Rechtschreibgespürs anbahnen soll. Dabei lässt sich das systematische Arbeiten an der Orthographie mit dem individuellen, eigentätigen Schreiben verbinden.

Grundsätzlich können in der Förderung zwei grobe Untergruppen unterteilt werden:

- Lernende, die noch nicht lautgetreu verschriften, also das alphabetische Prinzip noch nicht vollständig erfasst haben
- Lernende, die das alphabetische Prinzip voll erfasst haben und im Begriff sind, sich orthographische, morphematische und syntaktische Prinzipien anzueignen

Voraussetzung für eine strukturierte Förderung ist die Kenntnis des sich stetig verändernden Lernstandes. Die Erhebung des Lernstandes ermöglicht die kognitive Anpassung eines differenzierten Unterrichts an die Strukturen der Lernenden. Zu dieser Passung gesellt sich auf der Inhaltsebene die motivationale und emotionale Orientierung an den Interessen.

9.4 Den orthographischen Lernstand erfassen

Jede Förderung bedarf einer exakten und den Lernprozess stets begleitenden Einschätzung des Lernstandes. Im Folgenden sollen einige Verfahren zur Erhebung von Rechtschreibstrategien skizziert werden (vgl. auch Engel 2008).

Grundsätzlich sind Schreib- und Lesestrategien auch in freien Textproben analysierbar. Um beispielsweise die dominante Schreibstrategie einer Person zu erfassen, schlagen Helbig et al. (1995) vor, einzelne Schreibungen den Kategorien ihres Modells zuzuordnen und einen Mittelwert zu ermitteln. Mit dem Lesen wäre ähnlich zu verfahren. Wenn gewünscht, können auch gezielte Schreibaufgaben auf unterschiedlichen Niveaus sowie gezielte Leseaufgaben benutzt werden. Günstig ist es, in regelmäßigen zeitlichen Abständen entsprechende Analysen vorzunehmen, um nicht nur den Lernstand, sondern auch den Lernfortschritt zu dokumentieren.

9. MODALITÄT SCHREIBEN

Bezeichnung		Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
0	Präliteral-symbolische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Nachahmen äußerer Verhaltensweisen („Kritzeln“ und dem Gekritzelten Bedeutung unterlegen) Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen malen 	<ul style="list-style-type: none"> Kritzelbriefe Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen
1	Logographemische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Abmalen und Reproduzieren von Namen und Umweltwörtern Gelegentliches Notieren beliebiger Buchstaben (oder auch „Zeichen“) für einen oder mehrere Laute bzw. für Silben 	<ul style="list-style-type: none"> KATHARINK CHRISTOPHER
2	Beginnende alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Beginnende Einsicht in den Laut-Buchstabenbezug Schreiben des Anlautes oder eines prägnanten Lautes 	<ul style="list-style-type: none"> F (= <i>Frosch</i>) L (= <i>Mehl</i>)
3	Teilweise entfaltete alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> „Skelettschreibungen“ (=jede Silbe wird durch einen Buchstaben, oft durch einen Konsonanten, wiedergegeben) Teils falsche Reihenfolge der Laute, Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben statt Links-Rechts-Orientierung, auch spiegelverkehrte Buchstaben 	<ul style="list-style-type: none"> HS (= <i>Hase</i>) VL (= <i>Vogel</i>) FRS (= <i>Frosch</i>)
4	Weitgehend entfaltete alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Darstellung fast aller Laute einschl. der Vokale (einige wenige Laute werden nicht wiedergegeben) Noch immer vereinzelt falsche Reihenfolge der Laute, Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben statt Links-Rechts-Orientierung und spiegelverkehrte Buchstaben 	<ul style="list-style-type: none"> RAPUSEL (= <i>Rapunzel</i>) RAPNSL (= <i>Rapunzel</i>) foschönik (= <i>Froschkönig</i>) VOKE (= <i>Vogel</i>) VGL (= <i>Vogel</i>)
5	Voll entfaltete alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Genaue phonetische Schreibungen der eigenen Artikulation Verschriftung aller gehörten Laute, aber auch konventionell nicht notierter „Zwischenlaute“ und Aspirationen Selten Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben und spiegelverkehrte Buchstaben <p><i>Übergeneralisierung des lautorientierten Verschriftens</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Eija (= <i>Eier</i>) AHEA (= <i>Eier</i>) Muamel (= <i>Murmel</i>) Buta (= <i>Butter</i>) LEGOF (= <i>Vogel</i>)
6	Beginnende orthographische Strategie	<p>Auf <u>Wort</u>ebene: Sensibilität für rechtschriftliche Phänomene bei vorwiegend noch lauttreuer Verschriftung</p> <ul style="list-style-type: none"> Verwenden von Wortbausteinen (dabei oft Anwendung einer „Pilotsprache“, Explizitsprache) Orthographische Regeln: erstes Kennzeichnen von Dehnung, Schärfung... Orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene: erstes Anwenden des Ableitungsprinzips, z.B. durch „Verlängerungsregel“ (-> Auslautverhärtung) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: erste Hypothesen zum Wort- und Satzkonzept (Wortlücken, Groß- und Kleinschreibung, erste Satzzeichen)</p> <p><i>Übergeneralisierungen der erkannten RS-Phänomene</i></p>	<p>Dehnung / Schärfung von Vokalen ausgedrückt, jedoch nicht unbedingt orthographisch richtig</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>MurMel</i> <i>eier</i> <i>Meel</i> Derhund. Bellt.
7	Teilweise entfaltete orthographische Strategie	<p>Auf <u>Wort</u>ebene: erste Regeleinsichten, die bewusst an gewandt werden können:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wortbausteine; Erkennen/ Unterscheiden von Kurzvokalen Orthographisches Regelwissen auf phonetischer Ebene (Kennzeichnen von Dehnung und Schärfung...) orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene (Auslautverhärtung, Umlaut,...) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: Annäherung beim Wortkonzept in einfachen Sätzen an die orthographische Norm (Wortlücken, erste regelhafte Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen ...)</p>	<p>Wörter mit ein oder zwei rechtschriftlichen Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ball Murmel Fliege Der Hund bellt.
8	Weitgehend entfaltete orthographische Strategie	<p>Auf <u>Wort</u>ebene: Wortbausteine, Ableitungen, Umlaute, silbentrennendes „h“, Dehnung und Schärfung von Vokalen gelingen größtenteils</p> <p>Auf <u>Satz</u>ebene: Interpunktion weitgehend berücksichtigt</p> <p>Auf <u>Text</u>ebene: Textkonstruktion beeinflusst Satzkonstruktion</p>	<p>Wörter mit mehreren rechtschriftl. Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kätzchen; Radfahrer <p>Automatisierter Schreibprozess!</p> <p>Textlänge - Fehlerhäufig</p>
9	Voll entfaltete orthographische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> „Der kompetente Rechtschreiber“ (auch schwierige Interpunktionsregeln, Regeln für Getrennt- und Zusammenschreibungen, Ausnahmen der Groß- und Kleinschreibung etc. werden beherrscht) 	<p>z.B. Strategien zur Fehlervermeidung und selbstständige Fehlerkorrektur durch Wörterbuch etc.</p>

Dieses Verfahren ist recht grob, ermöglicht aber eine kontinuierliche und recht zeitökonomische Anwendung in der Alphabetisierungspraxis. Vor allem ist es auf Freie Texte anwendbar. Ein standardisiertes Beobachtungs- oder Testverfahren hingegen muss sich immer auf eine spezifische Wortauswahl begrenzen. Es ist daher nicht immer ratsam, seine Beobachtungen auf die Wortauswahl eines standardisierten Verfahrens zu begrenzen. Denn gerade in den Alltagsverschriftungen der Lernenden zeigt sich die Fähigkeit, die erworbene orthographische Kompetenz in selbst konstruierten, interessegeleiteten Sätzen und Texten zu realisieren. Als erfolgreich könnte sich die Koppelung von fortlaufenden, freien Beobachtungen und punktuellen, standardisierten Verfahren erweisen.

Eine weitere Möglichkeit der laufenden Analyse wären Fehlerregister. Das kleine Fehlerregister (Nickel 1998b) ist im Rahmen der Alphabetisierung entwickelt worden. Es soll helfen, auf schnelle Weise einen ersten Eindruck des Erwerbsstandes zu bekommen. Die Fehler in den Eigentexten werden ausgezählt und den entsprechenden deskriptiven Kategorien zugeordnet. Aus dieser quantitativen Auszählung lassen sich erste Förderschwerpunkte festlegen.

DAS KLEINE FEHLERREGISTER		Name, Datum	
Visuelle Fehler			
A I	Verwechslung visuell ähnlicher Grapheme	1 Raumlage (b/d/q/p, n/u, m/w, ei/ie) 2 sonstige (m/n, a/d, h/n, x/k, u/v/w, h/k, e/l ...)	
Phonetisch-phonologische Fehler			
B I	Nicht-lautbezogene Phonem-Graphem-Zuordnung	3 "willkürliche" Buchstaben	
IIa	Verwechslung akustisch ähnlicher Konsonanten allgemein, nicht als Auslaut	4 b/p	
		5 d/t	
		6 g/k	
		7 f/w	
		8 s/z	
IIb	Verwechslung akustisch ähnlicher Konsonanten dialektal / umgangssprachlich	9 m/n	
		10 r/ch	
		11 ch/sch	
IIIa	Fehler bei Konsonantenhäufungen	12 sonstige (regional versch.)	
		13 alle (am Wortanfang, -mitte, -ende)	
IIIb	Fehler bei speziellen Konsonantenverbindungen	14 scht/schp statt st/sp	
		15 ng_nk	
		16 qu	
IV	Verwechslung akustisch ähnlicher Vokale	17 pf	
		18 lange Vokale	
		19 kurze Vokale	
V	Fehler in der Wortdurchgliederung	20 Auslassungen	
		21 Hinzufügungen	
		22 Vertauschungen	
Regelfehler & Ausnahmeschreibungen			
C I	Ableitungsfehler	23 Auslautverhärtungen und -erweichungen	
		24 Verschriftung von e/ä, eu/äu	
II	Dehnungsfehler	25 Dehnungs-h zu viel	
		26 Dehnungs-h fehlt	
		27 doppelter Vokal zu viel	
		28 doppelter Vokal fehlt	
		29 i/ih/ieh statt ie	
III	Schärfungsfehler	30 ie statt i/ih/ieh	
		31 Konsonanten zu viel	
IV	Schreibung der S-Laute	32 Konsonanten zu wenig	
		33 alle	
V	Merkwörter	34 f/v	
		35 x/ks/chs	
		36 sonstige Merkwörter	
IV	Groß- und Kleinschreibung	37 falsch groß	
		38 falsch klein	
Grammatikalische Fehler			
D I	Segmentierungen	39 häufige Morpheme (incl. Affixe) falsch	
		40 Artikel falsch	
III	Kasus / Flexionsendungen	41 Akkusativ	
		42 Dativ	
		43 Genitiv	
IV	Konjunktionen	44 das/daß, das/dass	
		45 falsch getrennt	
VI	Zusammen- und Getrennschreibung	46 falsch zusammen	

Allerdings gibt es Fehler, die in einer solch kurzen Auflistung nicht eindeutig zugeordnet werden können (dies betrifft z.B. Schreibung der s-Laute). Daneben sind viele Schreibungen nur aus der Lernentwicklung des Schreibers/der Schreiberin zu verstehen. Überhaupt wären exakte Analysen erst mit einer Basisrate möglich. Eine Person, die Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von /b/ und /p/ hat, wird bei der Verschriftung dieser Phoneme möglicherweise beide verwechseln. Macht sie vier Fehler dieser Art, ist es aber ein Unterschied, ob sie diesen Fehler nur fünfmal hätte machen können (weil diese Grapheme in dem Text nur fünfmal vorkommen) oder ob 20 Fehler möglich gewesen wären. Im ersten Fall läge die Fehlerquote für diesen Bereich bei 80%, im zweiten Fall bei 20%, die Unsicherheit wäre also wesentlich geringer ausgeprägt. Solche differenzierten Analysen sind mit einem übersichtsartigen Kategoriensystem wie dem „kleinen Fehlerregister“ nicht möglich. Sein Wert liegt in seiner Überschaubarkeit und der schnellen Handhabung. Es eignet sich lediglich dazu, eine erste, schnelle Orientierung zu gewinnen. Und keinesfalls erübrigt ein solches Verfahren auf der Seite der Kursleiter/innen dezidierte Kenntnisse über die Struktur der deutschen Sprache sowie über die Wege ihrer Aneignung.

Der Einsatz strukturierten Materials bietet sich dort an, wo vorhandene Einschätzungen bestätigt oder auf schnellem Wege gewonnen werden sollen, z.B. bei neuen Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Das Neun-Wörter-Rätsel dient dazu, herauszufinden, ob Lernende Wörter bereits lauttreu konstruieren können und somit die Voraussetzungen für den Erwerb orthographischer Kompetenzen erlangt haben. Hierzu werden neun Wörter unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades (Kanu, Maus, Rosine, Leiter, Wand, billig, Schimmel, Lokomotive, Strumpf) diktiert bzw. als Bilderliste vorgelegt. Das Verfahren des Neun-Wörter-Diktats dient der Ermittlung, ob Lernende das phonologische Prinzip bereits voll entfaltet haben. Bei der Auswertung (aus: Richter 1998, S. 73) werden fünf Stufen zugeordnet. Durch die Bildung des Mittelwertes aus den neun Wörtern kann für jede/n Lernende/n eine Interpretation der Leistung vorgenommen werden. Als Faustregel gibt Richter (1998) an, dass ab dem Mittelwert 3.5 die Fähigkeit zum lauttreuen Verschriften als gegeben angesehen werden kann. Besser sei es jedoch, wenn möglichst alle Schreibungen den Stufen vier und fünf zugeordnet werden könnten. Empfehlenswert ist es, das Neun-Wörter-Rätsel wiederholt durchzuführen, um so die Entwicklung der phonetischen Schreibstrategie aufzeigen zu können.

Punkte/ Stufe	Beschreibung	Beispiel (Vater)
0	keine Buchstaben oder Lautbezug	L
1	ein Laut korrekt abgebildet	F
2	zwei bis drei Laute korrekt abgebildet	FA; FTR
3	fast lauttreu (mehr als drei Laute korrekt, u. U. in falscher Reihenfolge oder vermischt mit nicht lautadäquaten Buchstaben)	FATR; FATRE
4	Lautfolge genau, evtl. „übergenu“ dargestellt („Umschrift“)	FATER; FARTER
5	orthographisch korrekte Schreibung	VATER

Orthographische und morphematische Strategien können mit diesem Verfahren nicht erfasst werden. Hierfür eignet sich die Nutzung eines Rechtschreibtests. Bislang diente dazu der Einsatz der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Die Normierung des Tests kann selbstredend in der Alphabetisierung nicht genutzt werden. Das Interessante an der HSP ist, dass sie die Ausbildung der einzelnen Schreibstrategien zueinander in Beziehung setzt und so ein Dominanz- bzw. Entwicklungsprofil erstellt. Auch hier ist es ratsam,

das punktuelle Verfahren in Abständen zu wiederholen. Die HSP eignet sich zudem dazu, als Reflexionsinstrument für das eigene Lernen genutzt zu werden (vgl. Deneke & Horch 2011).

Generell sollten – auch bei freien Texten – die Schreibungen der Lernenden mit ihren geäußerten Gedanken und Überlegungen ergänzt werden, denn häufig stehen hinter Fehlschreibungen äußerst interessante subjektive Annahmen über orthographische Regeln. Durch dieses „laute Denken“ lassen sich die subjektiven Theorien der Lernenden erkennen.

Diesen Gedanken einer dialogischen Lernstandserhebung greifen auch Nickel & Hübner (2011) auf. Vielen Lernenden in Alphabetisierungskursen fällt es nicht leicht, ihre Kompetenzen im Lesen und Schreiben selbst einzuschätzen. Sie haben meist nur sehr begrenzte Vorstellungen von der Struktur des Gegenstandes und somit auch davon, was sie bereits können und was sie im Einzelnen demnächst lernen möchten. Um die Lernenden darin zu unterstützen, eine reflektierte Haltung bezüglich ihres Lernstandes und Lernprozesses einzunehmen, sind entsprechende Instrumente nötig. Der Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen (vgl. <http://abc-projekt.de/seb/>) eröffnet zahlreiche Möglichkeiten für Lerngespräche, von denen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden profitieren.

9.5 Einen Sichtwortschatz aufbauen

Es gibt gute Gründe, mit den Lernenden zügig einen orthographischen Sichtwortschatz aufzubauen. Denn das eigentätige Konstruieren jedes Wortes verzögert den Schreibprozess ungemein und belastet das Arbeitsgedächtnis. Daher ist es hilfreich, wenn Wörter aus dem inneren Lexikon abgerufen werden können.

Lässt man neuere Theorien wie Netzwerkmodelle außen vor, lassen sich zwei Wege des Rechtschreibens unterscheiden. Unterschieden werden lexikalische und nicht-lexikalische Zugriffe. Bei einem lexikalischen Zugriff wird das zu schreibende Wort als Schreibschema direkt aus dem inneren Lexikon abgerufen. Nicht-lexikalische Zugriffe erfolgen indirekt über den „Umweg“ der Lautung und der Phonem-Graphem-Zuordnung. Das zu schreibende Wort wird lautsprachlich analysiert und in eine graphische Repräsentation übersetzt. Am Anfang des Lernprozesses steht das konstruierende Schreiben im Vordergrund, wird aber mehr und mehr durch memorierende Abrufe ergänzt. Ein hohes Maß lexikalischen Zugriffs entlastet das Arbeitsgedächtnis und beschleunigt den Schreibprozess. (Vgl. auch Studententext von Jakob Ossner; Modul II).

Ein solcher, zu übender Grundwortschatz besteht aus sehr häufigen Wörtern des Deutschen (meist Funktionswörter), inhaltlich bedeutsamen Wörtern, Modellwörtern für bestimmte orthographische Besonderheiten sowie Wörtern, die häufig falsch geschrieben werden. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2014) hat eine solche Wortliste für die Alphabetisierung zusammengestellt. Als Arbeitsmaterial enthält die Broschüre Raum für die Ergänzung „eigener Wörter“ der Lernenden. Dies sind Wörter, die eine Person ganz individuell als schwierig empfindet oder Wörter, die für sie persönlich bedeutsam sind und die sie deswegen korrekt schreiben können möchte. Zur Übung des Grundwortschatzes bzw. zum Aufbau eines Sichtwortschatzes eignen sich diverse Lernspiele ebenso wie eine sogenannte Vokabelbox.

9.6 Die alphabetische Schreibstrategie unterstützen

Die alphabetische Strategie ist die grundlegende Schreibstrategie. Treten an dieser Stelle Unsicherheiten auf, macht es Sinn, sich zuallererst dieser Strategien anzunehmen. Neben dem motivationalen Aspekt besitzt eigentätiges Schreiben durch die immer wiederkehrende Analyse des Lautstromes eine hohe Bedeutung für die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit. Auch hier hat der motivationale, interessegeleitete Aspekt Vorrang.

Die massiven Schwierigkeiten einiger Lerner/innen in diesem Bereich sollen am nachfolgenden Schreibbeispiel aus Nickel (1998a) verdeutlicht werden. Bei der Verschriftung des Wortes „Kerze“ kommt es zu den folgenden Verbalisierungen des Schreibprozesses, durch die die inneren Handlungen der Lernerin für den äußeren Beobachter einsehbar werden.

- Frau B. spricht: “/kertsø/, /k/ hör‘ ich”; schreibt <K>.
- Frau B. spricht “/kertse:/, /e:/ hör‘ ich” [gemeint ist der Auslaut]; schreibt <e>.
- Frau B. spricht “/kertse:/” mehrmals, betont dabei zunehmend das /ts/; schreibt <s>.
- Frau B. spricht abermals “/kertse:/” achtet vermutlich erneut auf den Auslaut, fügt hinzu: “kann doch nicht schon wieder <e> schreiben” und belässt es bei dem bisher Verschriftetem.


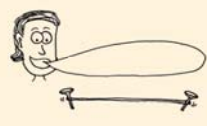
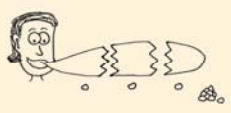


Die entstandene Verschriftung *<Kes> für <Kerze> wirkt auf den ersten Blick wie eine rudimentäre Verschriftung mit phonetischer Orientierung. In Wirklichkeit liegen Frau B.'s Schwierigkeiten jedoch viel tiefer: Sie beachtet die Reihenfolge der gesprochenen Phoneme während des Schreibprozesses nicht. Frau B. spricht sich das Wort immer wieder vor und analysiert jeweils ein Phonem aus den Lautstrom. Dabei folgt sie einem Prinzip, nach dem viele Schreiblerner/innen vorgehen: Zuerst nimmt sie den gut fühlbaren Anlaut wahr, als nächstes den Auslaut und erst am Ende Bestandteile des Wortinneren. Allerdings schreibt sie die von ihr richtig (!) analysierten Phoneme nacheinander nieder, ohne darauf zu

achten, dass die Reihenfolge der zu schreibenden Grapheme einer Abfolgeregeln folgt. Diese Serialität, also der Grundsatz, dass die Reihenfolge der Phoneme im gesprochenen Wort der Reihenfolge der Grapheme im geschriebenen Wort entspricht, ist jedoch Grundbedingung der Schriftsprache. Ohne Beachtung dieses Grundsatzes werden Verschriftungen durch Frau B. immer willkürlich erscheinen – selbst dann, wenn sie alle Phoneme mit ihren zutreffenden Graphemrealisierungen verschriften oder gar orthographische Elemente beachten würde.

Hilfreich können der Einsatz von Lautgebärden, kinästhetische Hilfen wie z.B. dem Abfühlen der Artikulationsstellen oder die Ausbildung eines schreibbegleitenden Sprechens (Pilotsprache) sein (vgl. z.B. Mann 2001).

Für die Ausbildung einer alphabetischen Strategie eignet sich ein von Kamper (1997, S. 59ff) beschriebenes Verfahren, das auf Galperin zurückgeht. Kamper macht sich die Sichtbarkeit der Schriftsprache, also die Materialisierung der lautlichen Sprache zunutze. Nach der Klärung der Bedeutung eines Wortes werden seine Phoneme durch Plättchen symbolisiert. In der Praxis haben wir das Modell dahingehend ergänzt, dass zunächst die Silbenstruktur des Wortes bestimmt und durch das Legen von Moderationskarten dargestellt wird, bevor durch das Legen der Plättchen auf den Karten die Phonemstruktur eines Wortes sichtbar gemacht wird. Die konsequente Segmentierung von Wörtern in Silben und Phoneme zielt auf die Erweiterung der phonologischen Bewusstheit. Erst abschließend werden den Plättchen Grapheme zugeordnet. Dabei wird den Lernenden häufig deutlich, dass Lautung und Schreibung keine 1:1-Entsprechung besitzen und dass sie daher nicht alle Merkmale der Schrift hören können.

Alphabetisches Schreiben – Instruktionsplan


	Deutlich sprechen – genau anhören!
	Ganz langsam sprechen! (Gedehnt sprechen!)
	Immer wieder sprechen! Für jeden Laut einen Stein legen!
	Tippe und sprich dazu!
	Sprich noch einmal: Stimmt es?



Helbig et al. (1995) schlagen die Arbeit mit einem Trainingsplan (in der hier abgebildeten Adaptation leider noch ohne den Zwischenschritt der Silbenkarten) vor, mit dessen Hilfe auch Lernende in der Alphabetisierung sich phonetische Schreibungen selbst gewählter Wörter erarbeiten können. Während also das Wortmaterial als Gegenstand der Aneignung, anders als in entsprechenden Trainingsmaterialien, nicht vorgegeben wird, sondern dem Interesse der des betreffenden Lernenden entspringt, wird ein geeignetes Mittel der Aneignung angeboten. Mit Hilfe des Trainingsplans wird die Handlung also explizit, d.h. sehr bewusst durchgeführt. Gelingt es Lernenden, auch schwierige Wörter mit Hilfe des Trainingsplans zu zerlegen, sollten sie beginnen, einfach strukturierte Wörter ohne den Plan zu erarbeiten und die äußere Handlung in eine innere, gedankliche zu überführen. Das Verfahren führt somit ausgehend von einer entfalteten Materialisierung der Phonemstruktur zu einer Verinnerlichung und Automatisierung des Prozesses.

9.7 Die orthographisch-morphematische Schreibstrategie unterstützen


Menschen haben gute Erfolgsaussichten beim Lernen, wenn ihnen die Inhalte sinnvoll erscheinen – dies gilt auch für orthographische Strukturen. Im abgebildeten Beispiel eines interessegeleiteten Arbeitsblattes (nach dem Ansatz von Richter 1998) soll aus der kommunikativen Handlung, also aus dem Schriftsprachgebrauch heraus ein Rechtschreibgefühl angebahnt werden. Persönliche Interessen werden mit der Anregung zur eigenen Hypothesenbildung verbunden, die Nähe zum eigenen Wortmaterial erleichtert die Identifikation mit den Übungen. Zudem werden Strukturierungshilfen gegeben, die das Erkennen der Strukturen erleichtern sollen. Die Versprachlichung der Hypothesen dient der Bewusstwerdung. Das Material zeichnet sich somit durch Offenheit, Interesseorientierung, Hilfestellung und Anregung zur eigenaktiven Formulierung von Beobachtungen aus.

Beate Leßmann (1998) hat aus diesen Grundgedanken ein umfangreiches, in der Praxis erprobtes Konzept entwickelt. Ihr „Individuelles Rechtschreibtraining“ geht von den entstandenen Schreibprodukten aus. Nach dem Schreiben des Textes sollen die Lernenden die Stellen, an denen sie sich unsicher sind, bestimmen und entsprechend nachschlagen. Wichtige, beherrschte Wörter werden in den

Wörter mit 

- ① Suche aus deiner Kartei 12 Wörter heraus, die mit  geschrieben werden.
- ② Schreibe sie bitte so ab, dass  immer untereinander steht. So wie bei den Beispielen.
- Tipp: Wenn du nicht genügend Wörter findest, dann suche welche in einem Buch.

Beispiel:	6.
Beispiel:	7.
1.	8.
2.	9.
3.	10.
4.	11.
5.	12.

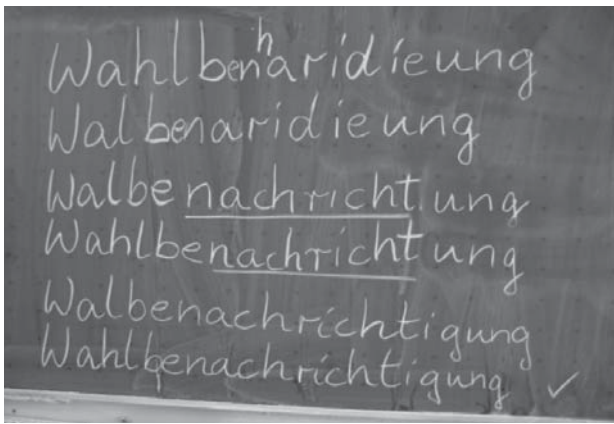
- ③ Markiere bitte alle  mit einem Farbstift.
- ④ Lies dir dann die Wörter durch. Was fällt dir auf?
- ⑤ Schreib es als Merksatz auf!

© Bundeszentrale für Allgemeinbildung e.V. 1998, Deutscher Nickel

© Copyright: Alle Rechte beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V.

Sichtwortschatz (ABC-Heft als individuelles Lexikon) aufgenommen. Zu übende Wörter gelangen in die Rechtschreibkartei, mit deren Hilfe regelmäßig der Sichtwortschatz erweitert wird. Ferner legen die Lerner/innen zu übende orthographische Phänomene fest und suchen sich entsprechende Übungen aus der eigens entwickelten, nicht hierarchisch gegliederten Rechtschreibbox. Erst jetzt wirft der/die Kursleiter/in einen Blick auf den Text und ergänzt die identifizierten Falschschreibungen oder die abgeleiteten Übungsschwerpunkte. Enthält ein Text eine Vielzahl von Fehlern, wie es in der Praxis meist der Fall ist, werden die zu übenden Wörter oder die zu lernenden Rechtschreibphänomene auf ein realisierbares Maß begrenzt.

Neben diesem individuellen Rechtschreiblernen auf der Basis von Eigentexten ist die systematische Arbeit an orthographischen Phänomenen mit der gesamten Lerngruppe notwendig. Hierfür ist ein Spektrum von Möglichkeiten bekannt, z.B. die Sammlung von Wörtern mit gleichen Phänomenen auf Plakaten.



Ein besonders geeignetes Verfahren stellt die Arbeit mit dem „harten Brocken des Tages“ dar, das Christa Erichson vor vielen Jahren (für den Schriftspracherwerb von Kindern) vorschlug. Der harte Brocken ist ein zu verschriftendes Wort, das niemand aus der Lerngruppe auf Anhieb korrekt verschriften kann. Es wird eine gezielte Überforderungssituation hergestellt. Gemeinsam überlegt die Gruppe, wie das Wort geschrieben wird, der erste Lösungsversuch wird an der Tafel notiert. Durch Impulse der Kursleiterin/des Kursleiters werden in der gemeinsamen Diskussion die Hypothesen bezüglich der Schreibung

nach und nach differenziert, weitere Lösungsversuche werden notiert, bis schließlich das korrekt geschriebene Wort erarbeitet ist (siehe das Foto aus einem Kurs in Oldenburg)

Die Lösung des orthographischen Problems ist somit von allen Lernenden nicht mit den Mitteln einer Routine zu bewerkstelligen. Die Überforderungssituation verlangt von den Lernenden einen ko-konstruktiven Problemlöseprozess. Über Zwischenstufen der Hypothesengenerierung und -überarbeitung gelangen sie zur Lösung des Problems. Die einzelnen Lerner/innen profitieren dabei von der Versprachlichung der Hypothesen der anderen. Während ansonsten, bei der Interaktion zwischen Lerner/in und Material, die Hypothesentestung als innerer Prozess und damit nicht einsehbar für andere verläuft, erfordert das Format des „harten Brockens“ das Versprachlichen der eigenen Annahme. Alle Lerner/innen haben so die Möglichkeit, die Überlegungen der anderen kennenzulernen und selbst für sich zu nutzen, ein Nachdenken über Rechtschreibung wird angeregt. Gleichzeitig erhalten Lehrende Einblicke in die subjektiven Konstruktionen der Lernenden.

10. Literaturverzeichnis

ALFA-FORUM (2004):

**Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 54–55:
„Was heißt funktional alphabetisiert“? Münster.**

Alphabund (2010):

Definition: Funktionaler Analphabetismus.

URL: www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition/ (Stand: 11.11.2014)

Anderson, R.C. et al. (1988a):

Growth in reading and how children spend their time outside school.

In: Reading Research Quarterly, Vol. 23, No. 3, S. 285–303.

Aust, Gisela (1999):

Direkte und systematische Leseförderung zur Vermeidung des sekundären Analphabetismus.

In: Sonderpädagogik 2, S. 91–106.

Betz, Dieter & Breuninger, Helga (1996):

Teufelskreis Lernstörungen. Weinheim.

Bittlingmayer, Uwe H. et al. (2010):

Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels.

In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.

VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 341–374.

Björnsson, C. H. (1968):

Lesbarkeit durch LIX. Stockholm.

Börner, Anne (1995):

**Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer
Äußerungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt.**

Bremer, Helmut (2010):

**Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bundesverband Alphabetisierung
und Grundbildung e.V. (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und
künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 89–105.**

Brügelmann, Hans (2004):

**Lese-/Schreibförderung nach PISA, IGLU und LUST: Was heißt eigentlich
„funktional alphabetisiert“? In: Alfa-Forum 54–55, S. 16–18.**

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2014):

1300 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. Münster.

Crämer, Claudia/Schumann, Gabriele (1990):

„Wenn der Maler berühmt ist, schreibt man ihn mit <ll>“.

Äußerungen in einem Volkshochschulkurs mit sogenannten Null-Anfängern.

In: Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko (Hrg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 217.

Dehn, Mechthild (1996a):

Einleitung: Elementare Schriftkultur.

In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra & Kruse, Norbert (Hrg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim / Basel, S. 8–14.

Dehn, Mechthild. (1996b):

Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept.

In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra & Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim / Basel, 16–30.

Deneke, Sandra / Horch, Denise (2011):

Förderdiagnostische Verfahren im Bereich Schriftsprache als Reflexionsinstrumente.

In: Egloff, Birte & Grotluschen, Anke (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Waxmann: Münster, S.143–160.

Döbert-Nauert, Marion (1985):

Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn.

Döbert-Nauert, Marion (1994):

Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese-Schreiblerner. unveröffentlicht, Bielefeld.

Dummer-Smoch, Lisa/Hackethal, Renate (1988).

Kieler Leseaufbau. Kiel.

Egloff, Birte (1997):

Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Frankfurt.

Engel, Nadine (2011):

Schere statt Scherze – wie die Lesegenauigkeit gefördert werden kann. In Alfa-Forum 76, S. 34–36.

Engel, Nadine (2008):

Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. Ibidem: Stuttgart.

Freire, Paulo (1973):

Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg 1973

Füssenich, Iris (1993a):

Wie wird man Analphabetin?

In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Stuttgart, S. 59–67.

Füssenich, Iris (1997):

Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun?

In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 1997, 58–66.

Genuneit, Jürgen (1996):

Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis.

In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 6–7, S. 4–7.

Grosche, Michael (2012):

Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter. Waxmann: Münster.

Grosche, Michael (2013):

Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. Überlegungen zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwächen, sozialen Bildungsbenachteiligungen und Analphabetismus im Erwachsenenalter. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (2), S. 102–113.

Grosche, Michael; Hintz, Anna & Grünke, Matthias (2011):

Direkte Instruktion in der Grundbildung.

In: Ratze, Kerstin & Scholz, Achim (Hrsg.). Alphabetisierung – Beratung – Chancen. Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Oldenburg, S. 57–80.

Grotlüschen, Anke & Riekman, Wiebke (Hrsg.) (2012):

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland.

Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster.

Grotlüschen, Anke; Riekman, Wiebke & Buddeberg, Klaus (2012):

Hauptergebnisse der leo. – LevelOne-Studie.

In: Grotlüschen, Anke & Riekman, Wiebke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 11–53.

Grotlüschen, Anke & Sondag, Christoph:

Literalität, Schulabschluss und Schulerleben.

In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wiebke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012, S. 226–253.

Helbig, Paul; Kirschhock, Eva-Maria, Martschinke, Sabine & Kummer, Ursula (2005):

Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht.

Lernwege bereiten und begleiten. Bad Heilbrunn/Obb.

Hendricks, Margret (1996):

Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Replikation der Untersuchung von Marion Döbert-Nauert. (unveröffentlichte Diplomarbeit)

Holtsch, Doreen (2011):

Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus AlphaPanel.

In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.). *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster, S. 101–110.

Hubertus, Peter (1995):

Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?

In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil, 250–262.

Hubertus, Peter (1996):

Bildungspolitische Aspekte der Alphabetisierungsarbeit.

In: *Ausgeblendet und vergessen? Analphabetismus in Deutschland*. Studienkonferenz der Thomas-Morus-Akademie Bensberg in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Köln. Köln. 45–56.

Hubertus, Peter (1998):

Schreiben mit funktionalen Analphabeten in der Erwachsenenbildung.

In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrsg.). *Wer schreibt – der bleibt. Und wer nicht schreibt?* Stuttgart, S. 133–149.

Kamper, Gertrud (1990):

Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin.

Kamper, Gertrud (1997):

Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster.

Kohlmann, Judith (1995):

Der Frosch in der Kanne. Vorlesen im Alphabetisierungskurs.

In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrsg.). *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil am Bodensee, S. 263–265.

Krashen, Stephen D. (2005):

The Power of Reading. Insights from the Research.

Kretschmann, Rudolf (2002):

Störungen beim Schriftspracherwerb – Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht.

In: Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.). *Schatzkiste Sprache 2*. Frankfurt/Main, Hamburg, S. 54–78.

Kretschmann, Rudolf; Lindner-Achenbach, Susanne; Puffahrt, Andrea;

Möhlmann, Gerd & Achenbach, Jörg (1990):

Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart.

Leßmann, Beate (1998):

Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxisbuch zum individuellen Rechtschreibtraining. Hamburg.

Löffler, Cordula (2000):

Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Hannover. (Neuaufgabe 2002, Aachen).

Löffler, Cordula (2008):

Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung.

In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.). Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 95–103.

Mann, Christine u.a. (2001):

LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Weinheim/Basel.

Namgalies, Lisa; Heling, Barbara & Schwänke, Ulf (1990). Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg.

Nickel, Prof. Dr. Sven (1998a):

Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probe“. In: Alfa-Forum 38, 20–24.

Nickel, Prof. Dr. Sven (1998b):

Ein „kleines Fehlerregister“ zur ersten Orientierung.

In: Alfa-Forum 37, 14f (Wiederabdruck in: Alfa-Forum 50/2002).

Nickel, Prof. Dr. Sven (2010):

Family Literacy – Familienorientierte Förderung der Literalität als soziale Praxis.

In: Sturm, Afra (Hrsg.). Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien. Münster, S. 223–233.

Nickel, Prof. Dr. Sven (2011a):

Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag.

In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. / Bothe, Joachim (Hrsg.).

Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster, S. 17–30.

Nickel, Prof. Dr. Sven (2011b):

Textschwierigkeit objektivieren: Der Lesbarkeitsindex LIX – Wie schwierig sind Lesetexte in der Alphabetisierung? In: Alfa-Forum, Heft 76, S. 30–32

Nickel, Prof. Dr. Sven (2011c):

Systematische Förderung mit Eigentexten. Ein Fallbeispiel aus der Alphabetisierung.

In: Alfa-Forum, Heft 76, S. 40f.

Nickel, Prof. Dr. Sven & Hübner, Katrin (2011):

Selbsteinschätzungsbögen: Ein Instrument zum selbstreflexiven Lernen in der Alphabetisierung.

In: Ratze, Kerstin & Scholz, Achim (Hrsg.). Alphabetisierung – Beratung – Chancen.

Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Oldenburg, S. 15–50.

Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred (1982):

Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

Rammstedt, Beatrice (2013):

PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick.

In: dies. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Reuter-Liehr, Carola (2001):

Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Bochum.

Röber, Christa (2006):

Begründung für eine didaktische Neukonzipierung der Heranführung an die Schrift.

In: Alfa-Forum 63, S. 22–27.

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008):

Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Schneider: Hohengehren.

Richter, Sigrun (1998):

Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig.

Sendlmeier, Walter (1987):

Die psychologische Realität von Einzellauten bei Analphabeten.

In: Sprache & Kognition 2, S. 64–71.

Spitta, Gudrun (1998):

Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozeßforschung?

In: Spitta, Gudrun (Hrsg.). Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Weinheim 1996, S. 18–42.

Steuten, Ulrich (2013):

Gesellschaftliche Teilhabe und funktionaler Analphabetismus.

In: Alfa-Forum 8, S. 7–10.

Teepker, Frauke (2011):

Methodische Vielfalt bedeutet nicht methodische Beliebigkeit. Argumente für ein lernerzentriertes Vorgehen im Alphabetisierungsunterricht.

In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.). Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Waxmann: Münster, S. 229–251.

Thielen, Marc (2013):

Erwerbskarrieren und funktionaler Analphabetismus. Die Bedeutung von Literalität in Erwerbskarrieren von Teilnehmenden in Lese- und Schreibkursen.

In: Empirische Sonderpädagogik 3, S. 205–221.

Tröster, Monika (Hrsg) (1994):

Lebensgeschichten aus Ost und West. Frankfurt.

UNESCO (1978):

Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics.

URL: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
(Stand: 17.08.2011)

von Rosenblatt, Bernhardt (2011):

Lernende Analphabetinnen und Analphabeten.

Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen?

In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.)

Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung.

Waxmann: Münster, S. 79–88.

von Rosenblatt, Bernhard & Bilger, Frauke (2011):

Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. DHV: Bonn.

Wäbs, Herma (2001):

**Hamburger ABC. Alphabetisierung und Grundbildung für
multinationale Lerngruppen. Hamburg.**

Waldmann, Doris (1985):

Der sprachsystematische Ansatz.

In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.). Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung.

Frankfurt a.M., S. 17–33.

Wember, Franz B. (1999):

**Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei
Lernschwierigkeiten. Neuwied.**

Wagener, Monika & Drecoll, Frank (1985):

Der Spracherfahrungsansatz.

In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.). Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung.

Frankfurt a.M., S. 34–53.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: Januar 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de

Dr. Wibke Riekmann, Prof. Dr. Anke Grotlüschen

Modul 1:
**Zugänge zur Alphabetisierungs-
und Grundbildungsarbeit**

Teil 2:
Ergebnisse der Forschung



Ergebnisse der Forschung

Dr. Wibke Riekmann, Prof. Dr. Anke Grotluschen

1. Einleitung	05
2. Wie forscht man über Alphabetisierung?	07
Qualitative und quantitative Forschungsansätze	08
Levels oder Dichotomie?	08
Alpha-Levels	10
3. Forschungsstand zu Alphabetisierung in Deutschland	12
Revidierte Vorurteile über Adressat/inn/en	12
Ursachen für eine geringe Lese- und Schreibkompetenz	17
Beschreibung der Adressat/inn/engruppe	18
Alter und Geschlecht	18
Erwerbstätigkeit	20
Lebenssituation	21
Erstsprache	22
Schulabschluss und Schulerleben	22
Weiterbildungsverhalten	23
Teilnehmende und Lehrende von Alphabetisierungskursen	24
Teilnehmende von Alphabetisierungskursen	24
Lehrende in der Alphabetisierung	30
Diagnostik im Kurs	31
4. Europäischer und internationaler Diskurs	32
5. Ausblick, offene Fragen und Lösungsansätze	34
Das Umfeld: Netzwerkarbeit und Schlüsselpersonen	34
Von der Alphabetisierung zur Grundbildung	36
6. Literaturverzeichnis	37



1. Einleitung

Obwohl es schon länger bekannt war, dass in Deutschland eine nicht unerhebliche Zahl von Menschen mit nur geringen Lese- und Schreibkompetenzen lebt, hat die wissenschaftliche Forschung in Deutschland erst nach und nach und vermehrt seit dem Jahr 2007 begonnen, sich näher mit der Thematik zu beschäftigen.

Aus Anlass der Weltdekade der Vereinten Nationen zur Alphabetisierung von 2003 bis 2012 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2007 den Förderschwerpunkt Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener aufgelegt und 30 Millionen Euro für Forschungsprojekte zur Verfügung gestellt. Über 100 Einzelprojekte wurden gefördert (vgl. Projektträger im DLR 2012). 2009 wurde dann eine Studie in Auftrag gegeben, die das Ziel hatte, herauszufinden wie viele Menschen in Deutschland mit geringen oder sehr geringen Lese- und Schreibkompetenzen leben. Die leo. – Level-One Studie (im Folgenden kurz: leo.-Studie) hat im Frühjahr 2011 als Hauptergebnis erbracht, dass es 7,5 Millionen sogenannte funktionale Analphabet/inn/en in Deutschland gibt. Das entspricht 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.

In der Zusammenschau mit dem AlphaPanel, einer Studie über Teilnehmende von Alphabetisierungskursen, wurde dann deutlich, dass man bisher von einem verzerrten Bild der Adressat/inn/engruppe ausgegangen war. Während nämlich die Beobachtungen aus den Kursen das Stereotyp zu stützen vermögen, bei funktionalen Analphabet/inn/en handele es sich mehrheitlich um arbeitslose und sozial weitgehend isolierte Personen ohne Schulabschluss, zeigt die leo.-Studie ein differenzierteres Bild: Mehrheitlich stehen die Betroffenen im Berufsleben, haben weit überwiegend einen Schulabschluss und sind nicht in erkennbarem Maße stärker sozial isoliert als andere Teile der Gesellschaft. Dieses Ergebnis brachte ganz neue Sichtweisen in die Diskussion zu Alphabetisierung und Grundbildung.

- Wer ist die Zielgruppe von Angeboten und Kursen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung?
- Wie kann die Zielgruppe erreicht werden?
- Gibt es überhaupt einen Bedarf an Lernangeboten?

Da die leo.-Studie gezeigt hat, dass ein Großteil der betroffenen Personen erwerbstätig ist, konzentriert sich der zweite Förderschwerpunkt des BMBF auf diesen Themenbereich. Der Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des BMBF ist mit einem Fördervolumen von rund 20 Millionen Euro ausgestattet und ist gleichzeitig Teil der „Nationalen Strategie zur Verringerung der Zahl der funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland“, die am 16. Dezember 2011 gestartet ist.

Die nationalen deutschen Forschungsergebnisse zu Alphabetisierung und Grundbildung können durch den Vergleich mit anderen nationalen Studien zu Alphabetisierung und Grundbildung, etwa aus England und Frankreich, abgeglichen werden. Aus den internationalen Ergebnissen wird deutlich, dass Deutschland keine Sonderstellung im europäischen Vergleich einnimmt. Die Tatsache, dass es in Ländern mit obligatorischer Schulbildung Menschen mit nur sehr geringen Schriftsprachkompetenzen gibt, trifft auf alle sogenannten hochentwickelten Industrieländer zu. Die Veröffentlichung der Ergebnisse der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Oktober 2013 brachte für die Mitgliedsländer der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) international vergleichbare Ergebnisse von Kompetenzmessungen von Erwachsenen im Bereich Lesekompetenz, alltagsmathematischer Kompetenz und Problemlösekompetenz am Computer. Deutschland liegt hier, wie erwartet worden war, im Mittelfeld.

Mit den Ergebnissen von beiden Förderschwerpunkten zusammen mit den Ergebnissen der PIAAC-Studie und einzelnen europäischen nationalen Studien ist bereits ein wichtiger Grundstock an Forschungen bereitgestellt. Da die Forschungslage (erfreulicherweise) aber auch zunehmend komplexer und ausdifferenzierter wird, ist es kaum noch möglich, eine vollständige Übersicht zu geben. Der folgende Text versucht dementsprechend, eine Schneise durch die Fülle von Ergebnissen zu schlagen und eine Auswahl so aufzubereiten, dass diese vor allem aus Sicht der Lehrenden interessant ist. Quelle der Ergebnisse sind vor allem die Veröffentlichungen aus den Forschungsschwerpunkten des BMBF, die in der Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ im W. Bertelsmann Verlag (wbv) sowie teilweise in der Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung“ im Waxmann Verlag erschienen sind.

KURZ-INFO

In diesem Format werden die Studien vorgestellt, die den Ergebnissen zugrunde liegen. Häufig ist Forschung in der Alphabetisierung gleichzeitig Praxisentwicklung. Darauf wird in diesem Text nicht Bezug genommen. Das bedeutet, auch in den Kurz-Infos werden lediglich die forschungsbezogenen Teile der Studien vorgestellt. Genannt werden außerdem eine Haupt-Literaturangabe sowie die verantwortliche Institution für die Forschungsergebnisse.

Darüber hinaus ist es ein Anliegen des folgenden Studientextes immer auch zu fragen, wie die Forschungsergebnisse zustande kommen. Gute Forschung zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass sie grenzbewusst agiert und die eigenen Erkenntnisse nicht vorschnell verallgemeinert oder auf andere Bereiche überträgt. Um die Studienergebnisse immer gut einordnen zu können, werden die einzelnen Studien deshalb zunächst in einer Kurz-Info vorgestellt.

2. Wie forscht man über Alphabetisierung?

Wenn man über Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland schreibt, dann betrifft dies nur einen kleinen Teil der Forschung über Literalität. Da der Begriff Literalität in diesem Zusammenhang aber immer wieder auftaucht und teilweise auch synonym für Alphabetisierung verwendet wird, soll hierauf kurz eingegangen werden. Forschung über Literalität oder Literacy (häufig wird auch der englische Begriff verwendet) bezieht sich auf den allgemeinen Umgang mit Schrift in einer Gesellschaft. Dazu zählen alle Kompetenzlevels und auch verschiedene Domänen von Literalität wie etwa Health Literacy, Computer Literacy oder Financial Literacy.

KURZ-INFO

Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt

In dieser ethnographischen Studie wird Literalität als soziale Praxis verstanden. Durch die Erfassung von Schriftsprache im öffentlichen Raum anhand von Fotodokumentationen, Spontaninterviews und Intensivinterviews zu Gebrauch und Bedeutung von geschriebener Sprache wurde darüber geforscht, wie Literalität in individuelles Handeln von Menschen eingebunden ist.

Literatur: Zeuner und Pabst 2011

Verantwortlich: Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

In Deutschland ist Forschung über Literalität aber im Wesentlichen Forschung über Alphabetisierung (geblieben) und damit in weiten Teilen defizitorientiert (vgl. ausführlich zu Begründung und Genese dieser Entwicklung, Grotlüschen 2011). Eine Ausnahme hierzu bildet die Studie „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt“. Sie zeigt, dass Individuen persönliche literale Praktiken entwickeln, die ihren eigenen lebensweltlichen Ansprüchen genügen und nicht immer mit den gesellschaftlichen dominanten Anforderungen von Literalität übereinstimmen müssen. Die Ergebnisse sind für Lehrende in der Alphabetisierung insofern relevant, als sie dazu auffordern, ihr subjektives Literalitätskonzept zu reflektieren, das möglicherweise stark von den Literalitätskonzepten

der Teilnehmenden abweicht. So kann einem defizitorientierten Blick vorgebeugt und ressourcenorientiert gearbeitet werden (vgl. Zeuner und Pabst 2011). Diese Studie bildet in der Forschungslandschaft zu Alphabetisierung und Grundbildung derzeit noch eine Ausnahme. In der Regel wird in der Forschung in Deutschland nicht auf alle Literalitätsniveaus Bezug genommen, sondern auf den unteren Kompetenzbereich und damit auf den Bereich Alphabetisierung fokussiert. Von der internationalen Forschung über Literalität können wir insbesondere lernen, dass das gesamte Feld gesellschaftlichen Hierarchien und Machtfragen unterworfen ist. Betrachtet man Literalität mit Bourdieus hierarchischem Gesellschaftsmodell, wird es möglich zu erklären, warum eine bestimmte Form von Literalität hegemonial geworden ist, warum also zum Beispiel die akademische Sprache – versehen mit vielen Fremdwörtern – höher angesehen wird als der journalistische Stil der Boulevardpresse. Bourdieu beschreibt die verschiedenen Interessen von gesellschaftlichen Gruppen (Milieus), sich (auch) mit Hilfe von Literalität gegen andere abzugrenzen, um so die eigenen Privilegien zu sichern (vgl. Bourdieu 1987). Die Beschreibung dieser Mechanismen bedeutet gleichzeitig auch eine Sichtbarmachung dieser Hierarchie und die Herleitung ihrer sozialen und gesellschaftlichen Entstehung impliziert auch die Möglichkeit ihrer Infragestellung (vgl. dazu ausführlich, Grotlüschen 2011). Das klingt an dieser Stelle möglicherweise sehr akademisch und theoretisch gesprochen, ist aber für die Haltung der Forscher/innen und der Kursleiter/innen möglicherweise von entscheidender Bedeutung. Wenn man die gesellschaftlichen Hierarchien und die Verteilung der gesellschaftlichen Chancen, die sich mit dem Beherrschen eines bestimmten Literalitätsniveaus verbinden, als unumstößlich ansieht, wird man die Kurse anders gestalten bzw. andere Forschungsthemen wählen, als wenn man sich und andere als handelnde/n Akteur/in in diesem Prozess betrachtet und es damit als legitim ansieht, diese Hierarchie auch in Frage zu stellen.

Nach diesen allgemeinen Einführungen soll es nun darum gehen, wie die Forschungsergebnisse zustande kommen. Dabei werden zunächst die verschiedenen Forschungsansätze beschrieben und anschließend darauf eingegangen, wie über die Forschungsergebnisse zur Lese- und Schreibkompetenz berichtet wird.

Qualitative und quantitative Forschungsansätze

Grundsätzlich werden die Methoden, mit denen über Alphabetisierung geforscht wird, in quantitative und qualitative Methoden eingeteilt. Während die qualitative Forschung eher darauf ausgerichtet ist, Begründungszusammenhänge zu finden oder neue Felder zu explorieren, erbringt die quantitative Forschung repräsentative Ergebnisse für bestimmte Gruppen oder ganze Bevölkerungen. Quantitative Forschung beruht in der Regel auf einem deduktiven Vorgehen, das bedeutet, dass aus der Theorie Hypothesen abgeleitet werden, die dann in der Empirie überprüft werden. Qualitative Forschung geht dagegen meistens induktiv vor, das heißt, Theorien werden aus den Forschungsdaten gebildet bzw. modifiziert. Während quantitative Forschung eher nach allgemeingültigen Aussagen sucht, fragt die qualitative Forschung nach lokalem Wissen und Handeln (vgl. Flick 2005, S. 12ff.). Beide Forschungsrichtungen haben ihre Stärken, die nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten. In der Forschung über Alphabetisierung und Grundbildung sind beide Forschungsansätze vertreten und ergänzen sich in der unterschiedlichen Sichtweise auf das Phänomen. Qualitative Forschung fragt zum Beispiel danach, wie Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kenntnissen ihren Alltag bewältigen oder Prüfungen meistern. Quantitative Forschung gibt uns Informationen darüber, wie häufig Diagnostik im Kursalltag eingesetzt wird oder wie viele Menschen mit niedrigen schriftsprachlichen Kompetenzen eine Ausbildung abgeschlossen haben.

Levels oder Dichotomie?

Im Laufe des Forschungsprozesses muss auch geklärt werden, wie über den Forschungsgegenstand berichtet wird. Werden den untersuchten Populationen Levels zugeteilt, wie es etwa die PISA-Studie vorgemacht hat? Und wenn ja, welches erreichte Level wird als ausreichend bewertet? Was bedeutet es, wenn im Kontext der leo.-Studie von Funktionalem Analphabetismus in Deutschland gesprochen wird? Im Laufe der letzten Jahre, in denen vermehrt Forschungsergebnisse vorlagen, ist in der Forschung auch immer wieder thematisiert worden, dass die Art des Sprechens über Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen nicht ohne Einfluss ist. Deswegen muss an dieser Stelle ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung und Wahrnehmung von Forschungsergebnissen zur Lese- und Schreibkompetenz geworfen werden.

Die ersten international vergleichbaren Ergebnisse zur Lesekompetenz lagen 1995 mit der IALS (International Adult Literacy Survey) vor. In Deutschland wurden die Ergebnisse nahezu ignoriert (vgl. Gnahn 2007). Dass die Ergebnisse in der öffentlichen Diskussion nicht aufgegriffen wurden, könnte einerseits damit zusammenhängen, dass die Botschaft von den Forscher/inne/n nicht vermittelt werden konnte, andererseits damit, dass es gerade kein politisches Interesse gab, den Fakt zu skandalisieren, dass 14,4 Prozent der Bevölkerung nicht über die Kompetenz hinauskommen, einem kurzen Text einfache Informationen zu entnehmen (vgl. OECD und Statistics Canada 2000, S. 136). Die Ergebnisse wurden in Deutschland nicht weiter diskutiert und vor allem gab es keinerlei bildungspolitische Konsequenzen. Von funktionalen Analphabet/inn/en wurde auf der Basis dieser Ergebnisse damals nicht gesprochen. Allerdings war der Begriff bereits in der deutschen Erwachsenenbildung angekommen und wurde hier bereits kritisch diskutiert.

Im ersten Förderschwerpunkt des BMBF wurde der Begriff des Funktionalen Analphabetismus aufgenommen, auch vom Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung wurde schon länger die Zahl von 4 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland transportiert. Im Förderschwerpunkt wurde Funktionaler Analphabetismus in Anlehnung an die PISA-Kompetenzstufe 1 und an die Kompetenzstufe 1 in der IALS für das Leseverständnis definiert. Man bemühte sich um eine Definition, die auf das Verhältnis von Schriftsprache und Minimalanforderung der Gesellschaft zielt.

„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Die schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.

Eine sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft kritische Ausprägung literaler Kompetenz ist gegeben, wenn die literalen Fertigkeiten nicht ausreichen, um schriftsprachliche Anforderungen des täglichen Lebens und einfachste Erwerbstätigkeiten zu bewältigen. Dies ist gegenwärtig zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.“

(Alphabund 2010)

Die leo.-Studie stand vor der Aufgabe empirisch zu ermitteln, wie viele Personen von Funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Sie bediente sich dabei der Alpha-Levels aus dem Projekt lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (Grotlüschen et al. 2011), die im nächsten Abschnitt ausführlich beschrieben werden. Sie erzeugte also zunächst eine Dichotomie, indem sie die erwachsene Bevölkerung aufteilte in Personen, die als „funktionale Analphabet/inn/en“ bezeichnet werden, und in Personen, auf die diese Bezeichnung nicht zutrifft. Diese Entscheidung wurde strategisch getroffen, um im bildungspolitischen Diskurs gehört zu werden und um die Gruppe der Betroffenen sichtbar zu machen. Auf der anderen Seite ist offensichtlich, dass dieser Begriff nicht für pädagogische Ankündigungstexte etc. verwendet werden kann.

Der Begriff hat heute seinen Zweck erfüllt. Ein neues Forschungsprogramm wurde aufgelegt und an einer Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung wird gearbeitet (vgl. BMBF 2012). Mit der bildungspolitischen Sichtbarkeit der Zielgruppe und der zunehmenden Rezeption des internationalen Diskurses um Literalität verliert die Fokussierung auf die unteren Kompetenzlevels ihre Notwendigkeit. Wünschenswert ist ein erweiterter Blick auf die Lese- und Schreibkompetenzen in der Bevölkerung, denn

zwischen den geringen Lese- und Schreibkompetenzen, die als funktionaler Analphabetismus gelten können, und einem weitestgehend fehlerfreien Schreiben liegen mehrere Kompetenzstufen, die in der Forschung zu wenig bearbeitet werden. Mit Hilfe der Alpha-Levels können diese Kompetenzstufen präzise beschrieben werden.

KURZ-INFO

lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Im Projekt wurde ein Kompetenzmodell für Erwachsene mit niedrigen Lese-, Schreib-, Sprachempfindungs- und Rechenfähigkeiten erstellt. Darauf aufbauend wurde ein förderdiagnostisches Kompetenzmessungsverfahren entwickelt.

Literatur: vgl. Grotlüschen 2011a
Verantwortlich: Universität Bremen

Alpha-Levels

Die Alpha-Levels wurden im Projekt lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (im Folgenden lea.) entwickelt. Die Alpha-Levels unterteilen den seit der IALS als „Level One“ bezeichneten unteren Kompetenzbereich in kleinschrittigere Levels. Sie umfassen u. a. Lesen und Schreiben und wurden auf der Basis von Schriftsprachtheorien für Erstlesende entwickelt (vgl. Frith 1985; Brügelmann 1989; Reuter-Liehr 2008). In der Tabelle sind die Alpha-Levels entlang ihrer dominanten Merkmale beschrieben. Dahinter befinden sich sogenannte Kann-Beschreibungen, auf deren Basis auch die Entwicklung von Testitems betrieben wurde (für genauere Kann-Beschreibungen vgl. Veröffentlichungen aus dem Projekt lea.: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/>).

Abbildung 1: Alpha-Levels und korrespondierende Kann-Beschreibungen

Alpha-Level	Lesen	Schreiben
Alpha-Level 1	1 prä-/paraliterales Lesen	1 logografisch auf Buchstabenebene
Alpha-Level 2	2 konstruierend auf Wortebene	2 alphabetisch auf Wortebene
Alpha-Level 3	3 konstruierend auf Satzebene	3 alphabetisch auf Satzebene
Alpha-Level 4	4 konstruierend auf Textebene und lexikalisch bei hoher Wortfrequenz	4 alphabetisch auf Textebene und orthografisch bei hoher Wortfrequenz
Alpha-Level 5	5/6 zunehmend lexikalisch bei mittlerer Textlänge	5/6 orthografisch und morphematisch auf Textebene

Wenn man die Alpha-Levels auf ihr Hauptmerkmal, nämlich die Wort- und Textlänge, reduziert, können sie folgendermaßen beschrieben werden:

- Alpha-Level 1 deckt ungefähr die Buchstabenebene ab,
- Alpha-Level 2 deckt ungefähr die Wortebene ab,
- Alpha-Level 3 deckt ungefähr die Satzebene ab,
- Alpha-Level 4 deckt ungefähr die einfache Textebene ab und
- Alpha-Level 5/6 decken ungefähr die komplexeren Textebenen ab.

KURZ-INFO

leo. – Level-One Studie

Repräsentative Haushaltsbefragung der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre), angegliedert an den Adult Education Survey (AES). Wer gut genug Deutsch spricht, um dem vorhergehenden, halbstündigen mündlichen Interview zu folgen, wurde in den Kompetenztest einbezogen. 7.035 Personen wurden im Rahmen der AES-Stichprobe befragt. Mit 1.401 Personen aus bildungsfernen Schichten wurde die Stichprobe aufgestockt, so dass insgesamt eine Samplegröße von 8.436 Personen erreicht wurde.

*Literatur: Grotlüschen und Riekmann 2012
Verantwortlich: Universität Hamburg*

Im Projekt leo. – Level-One Studie (leo.-Studie) wurde die deutsche Bevölkerung auf Basis der Alpha-Levels getestet. Die oben beschriebene Definition des funktionalen Analphabetismus wurde in Anlehnung an Definitionen der UNESCO mit den Alpha-Levels operationalisiert und eine Grenze zum funktionalen Analphabetismus gezogen. Von **Analphabetismus** wird bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d. h. dass eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze. Zudem müssen die betroffenen Personen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen. Von **funktionalem Analphabetismus** wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d. h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen und/oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten

schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben – in als angemessen angesehener Form – teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.

Darüber hinaus zeigt die leo.-Studie, dass sich eine große Anzahl von Personen auf dem Alpha-Level 4 befindet. Dieser Level wird als **Fehlerhaftes Schreiben** bezeichnet. Davon wird gesprochen, wenn eine Person auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft liest und schreibt. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.

KURZ-INFO

Verlinkungsstudie¹

Die forschungsleitende Frage der Verlinkungsstudie ist, inwiefern Sprache und Literalität inhaltlich in Stufenmodellen konstruiert und diese miteinander verglichen werden. Untersucht wurde u. a., wie sich die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (GER) zu den Alpha-Levels verhalten. 441 Personen bearbeiteten Kompetenzaufgaben aus beiden Bereichen.

Literatur: voraussichtlich 2014
Verantwortlich: Universität Hamburg

Mit Hilfe dieser Einteilung lassen sich Gruppen von Betroffenen beschreiben. Die Alpha-Levels sind aber nicht nur für kompetenzdiagnostische Studien einsetzbar, sondern auch für förderdiagnostische Zwecke, wie sie mittlerweile an vielen Volkshochschulen mit der lea.-Diagnostik stattfinden.

Die noch nicht abschließend publizierten Ergebnisse der Verlinkungsstudie indizieren, dass die Alpha-Levels in Beziehung zu den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (GER) gesetzt werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass funktionaler Analphabetismus nach Definition der leo.-Studie (Alpha-Levels 1–3) im Schreiben unterhalb des GER B1 und beim Lesen ungefähr auf der Höhe des GER B1 liegt.

Diese Ergebnisse sind wichtig für die Bearbeitung der Frage, welche Kompetenzen zukünftig „suitable minimum“ (vgl. OECD und Statistics Canada 2000, S. xi) für erfolgreiche Grundbildung gelten sollen. Würde man in Deutschland – so wie im Zuwanderungsgesetz – den GER-Level B1 als suitable minimum setzen, wäre hinsichtlich des Schreibens auch der Alpha-Level 4 noch förderungswürdig im Rahmen einer nationalen Strategie für Grundbildung.

Zusammenfassung

Forschung über Literalität in Deutschland ist vor allem Forschung über Analphabetismus. Fokussiert wird auf die Personen, die im Bereich Lesen und Schreiben nur geringe Kompetenzen haben. Der Alfabund entwickelte 2008 eine Definition des Funktionalen Analphabetismus, der auf die Bewältigung von Aufgaben des täglichen Lebens in der heutigen Gesellschaft abzielt. Für die Forschung operationalisiert wurde diese Definition mit Hilfe der Alpha-Levels. Als funktionale Analphabet/inn/en werden auf dieser Basis Personen bezeichnet, die unterhalb der Textebene sehr langsam lesen und schreiben. Von der Forschung zu wenig in den Blick genommen werden bisher die Kompetenzlevels über dem Alpha-Level 3.

¹ Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M.B. (2014): Konsequenzen der Konstruktion von Kompetenzmodellen am Beispiel von Literalität. Im Erscheinen in: von Felden, H.; Pätzold, H.; Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

3. Forschungsstand zu Alphabetisierung in Deutschland

Mit der Einrichtung des Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007) und den dort durchgeführten über 100 Projekten ist die Forschungslage sehr viel differenzierter geworden. In der Forschung über Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen ging

KURZ-INFO

AlphaPanel

Repräsentative Befragung von Lernenden in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen, durchgeführt November 2009 bis März 2010. Der Fragebogen beinhaltete Fragen u. a. zur Biografie nach der Kursteilnahme, zum sozioökonomischen und familiären Hintergrund sowie zur subjektiven Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibfähigkeiten. Zudem wurde anhand von Testaufgaben aus der leo. – Level-One Studie eine Kompetenzmessung hinsichtlich der Schreib- und Lesekenntnisse durchgeführt.

Literatur: Rosenblatt und Bilger 2010

Verantwortlich: Humboldt-Universität zu Berlin

es im ersten Förderschwerpunkt vor allem darum, die Zielgruppe genauer zu beschreiben. Da die leo.-Studie die erste repräsentative Studie in Deutschland zur Lese- und Schreibkompetenz von Erwachsenen mit geringen Kompetenzen ist, wird die Beschreibung der Ergebnisse einen größeren Raum einnehmen. Beginnen soll die Darstellung der Forschungsergebnisse mit der Gegenüberstellung der Ergebnisse der leo.-Studie und der AlphaPanel-Studie zu den Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen.

Revidierte Vorurteile über Adressat/inn/en

Ein Vergleich der zwei quantitativen Untersuchungen AlphaPanel (Rosenblatt/Bilger 2011) und leo.-Studie (Grotlüschen/Riekmann 2012) zeigt, wie unterschiedlich die Gruppen der Teilnehmenden und der potenziellen Adressat/inn/en von Alphabetisierungsangeboten sind. Der Blick auf diese Unterschiede eröffnet die Möglichkeit zu beschreiben, unter welchen

Umständen die Erwachsenenbildung fälschlicherweise Schlussfolgerungen aus der Teilnehmendenforschung auf ihre Adressat/inn/en zieht. Zunächst sollen die Hauptergebnisse der leo.-Studie vorgestellt werden. Als funktionale Analphabet/inn/en wurden in der leo.-Studie die Personen bezeichnet, die auf dem Alpha-Level 1–3 lesen und schreiben. Die Hauptergebnisse lauten:

- Analphabetismus im engeren Sinne betrifft mehr als 4 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–2, 18–64 Jahre).
- Funktionaler Analphabetismus betrifft kumuliert mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–3, 18–64 Jahre). Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland.
- Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichen Wortschatzes zeigt sich bei weiteren 25 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, dies betrifft vor allem die Rechtschreibung (Lage auf Alpha-Level 1–4, 18–64 Jahre). Das entspricht über 13 Millionen Menschen in Deutschland (vgl. Grotlüschen und Riekmann 2012, S. 19f.).

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre)

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
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.
Zwischensumme	> α 4	59,7%	30,8 Mio.
Summe		100,1%	51,6 Mio.

Quelle: leo.-Studie (Grotlüschen und Riekmann 2012, S. 23)

Zieht man zum Vergleich die Hauptergebnisse des AlphaPanels heran, fällt zunächst die im Schnitt weitaus geringere Literalität der Kursteilnehmenden auf. Die folgende Tabelle illustriert die Differenz zwischen Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und Betroffenen in der Bevölkerung anhand des Alpha-Levels:

Tabelle 2: Lesekompetenz von Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen im Vergleich mit der Bevölkerung in Prozent

Alpha-Level	α 1	α 2	α 3	α 4	> α 5
Verteilung der Bevölkerung laut leo. – Level-One Studie	0,6%	3,9%	10,0%	25,9%	59,7%
Verteilung der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen laut AlphaPanel	6,8%	39,6%	23,6%	19,4%	10,5%

Quelle: leo.-Studie und AlphaPanel (Grotlüschen und Riekmann 2012, S. 46)

Diese Verteilung macht deutlich, dass in den Alphabetisierungskursen an den Volkshochschulen vor allem Personen teilnehmen, die auf dem Alpha-Level 2 lesen und schreiben (ca. 40 Prozent). Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass von den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse und von ihren Lebenslagen nicht auf die Gesamtgruppe der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen (Alpha-Level 1–3) geschlossen werden kann. Da jedoch in Deutschland Forschung über Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen zunächst mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen durchgeführt wurde, sind hieraus Vorurteile über die Gesamtgruppe der Betroffenen entstanden. Dabei stellt die Gruppe der Teilnehmenden mit vermutlich nicht mehr als rund 12.000 Kursteilnehmer/inn/en pro Jahr nur eine außerordentlich kleine Teilgruppe der 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en dar (vgl. Rosenblatt 2011, S. 98).

Vorurteile sind aber nicht nur in Deutschland wirkmächtig. Der Bericht der Gruppe hochrangiger Sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz geht auf die drei gängigsten Vorurteile gegenüber Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ein, nämlich, dass dies lediglich ein Problem der Entwicklungsländer sei, dass vor allem Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund betroffen wären und dass die betroffenen Personen zumeist arbeitslos seien.

Abbildung 2: Falsche Vorstellungen und Fakten über Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen

Falsche Vorstellungen	Die Fakten
„Eine geringe Lese- und Schreibkompetenz ist etwas, das in Entwicklungsländern vorkommt, aber sicher nicht in Europa!“	Ein Fünftel der europäischen 15-Jährigen und fast ein Fünftel der Erwachsenen verfügen nicht über die erforderlichen Lesefähigkeiten, um die Anforderungen des modernen Alltags- und Arbeitslebens zu bewältigen.
„Eine geringe Lese- und Schreibkompetenz ist ein von Migrant/inn/en importiertes Problem und betrifft nicht diejenigen, die in europäischen Ländern geboren und aufgewachsen sind.“	Die überwiegende Mehrheit der Kinder und Erwachsenen mit schlechter Lese- und Schreibkompetenz ist in dem Land geboren und aufgewachsen, in dem sie lebt, und spricht ihre Unterrichtssprache als Muttersprache.
„Eine geringe Lese- und Schreibkompetenz betrifft nur diejenigen, die sich am Rande der Gesellschaft befinden.“	Ein Fünftel der Erwachsenen in Europa verfügt nicht über ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten und die Mehrheit von ihnen ist in Beschäftigung.

(Gruppe hochrangiger Sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz 2012, S. 6)

Diese Vorurteile können mit der leo.-Studie auch für Deutschland als überholt angesehen werden. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der leo.-Studie und des AlphaPanels zeigt, dass sich die Gruppe der Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen hinsichtlich verschiedener Aspekte stark von der Gruppe der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen unterscheidet. Die Unterschiede betreffen dabei nicht nur die Lebens- und Erwerbssituation, sondern auch die Einstellungen zum Schulbesuch und zum dortigen Lernen.

Tabelle 3: Ergebnisse zu Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen in der Bevölkerung im Vergleich zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Ergebnisse aus den Studien leo. und Alpha-Panel

	Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen laut leo.-Studie	Teilnehmende an Alphabetisierungskursen laut AlphaPanel
Erwerbstätigkeit	57%	48%
Arbeitslosigkeit	17%	29%
Bezug von ALG 2 (Hartz IV)	11%	21%
Alleinlebend	14%	36%
Zusammenwohnen mit Partner/in	68%	38%
„Ich wäre gerne länger zur Schule gegangen.“	28%	45%
„Ich habe den Schulabschluss erreicht, den ich wollte.“	45%	17%
„Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt.“	11%	41%
„Mir fiel das Lernen in der Schule schwer.“	26%	72%

Quelle: leo.-Studie und AlphaPanel, eigene Bearbeitung

Aus diesen wenigen Gegenüberstellungen wird deutlich, dass man es hinsichtlich verschiedener Merkmale mit unterschiedlichen Gruppen von Menschen zu tun hat.

Das Anliegen, die Gesamtgruppe der Adressat/inn/en genauer zu beschreiben, war auch eines der Ziele der HABIL-Studie. Mit einem umfangreichen qualitativen Sample wurde der Frage nachgegangen, wie Bildung- und Teilhabearmut entsteht, und es wurde eine Idealtypologie des Funktionalen Analphabetismus entwickelt. Idealtypologie bedeutet in diesem Fall, dass die „Typen“ empirisch nicht als Einzelfälle existieren, sondern für die Ausprägung bestimmter Merkmale stehen. Ein empirischer Einzelfall kann durchaus mehreren Idealtypen zugeordnet werden. Die Idealtypologie ist also als eine Art Kräfteverhältnis zu verstehen, in dem die Einzelfälle zu verorten sind. Zum Beispiel wird als Fallporträt das Leben von Herrn Krause beschrieben:

„Der Mitte der 1930er Jahre geborene Herr Krause wächst in einem bäuerlichen Umfeld auf. Seine Eltern verrichten Hilfstätigkeiten auf einem Bauernhof. Als Kind hilft er dort bei der Erwirtschaftung des Familieneinkommens. Der Mittelpunkt seines Lebens sind der Hof und die Arbeit dort, was neben seiner sozialen Herkunft ganz entscheidend kritischen Lebensereignissen, insbesondere dem Verlust seiner Familie, geschuldet ist: Als er zwölf Jahre alt ist, versterben beide Eltern. Die älteren Brüder ziehen in die Stadt, um eine Einkommensmöglichkeit zu finden. Durch die Weiterbeschäftigung als Knecht auf dem Hof bleibt Herr Krause während seines Berufslebens in seinem früheren familiären Umfeld verhaftet. Im Laufe seines Lebens erwirbt Herr Krause ausreichend Rentenansprüche für einen relativ frühen und komfortablen Lebensabend. Im Seniorenheim, in dem er nun seit über 20 Jahren lebt, zeigt er ein ausgeprägtes, auf handwerkliche Arbeit bezogenes Kompetenzbewusstsein: Als tatkräftige ‚rechte Hand‘ des Hausmeisters ist er sehr kommunikativ und beliebt.“ (Drucks et al. 2011, S. 53f.)

KURZINFO

HABIL-Studie

Im Zentrum der HABILStudie (Handlungs und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten) steht die Analyse der Lebenssituationen, Mentalitäten und Motivationen von bildungsfernen Gruppen, von Menschen mit wenig formalem Bildungskapital und von funktionalen Analphabet/inn/en. Herausgearbeitet wurden verfügbare Ressourcen und Kompetenzen sowie Barrieren des erfolgreichen Bildungserwerbs. Neben einer Panelstudie mit Schüler/inn/en (auf die hier nicht weiter eingegangen wird) wurden Interviews mit 105 bildungsbenachteiligten Personen und 39 Expert/inn/en geführt.

Literatur: Drucks et al. 2011

Verantwortlich: Universität DuisburgEssen

Mit Hilfe der Idealtypologie kann erklärt werden, wie es zur Bildungsbenachteiligung gekommen ist. Der Idealtyp 1 zeigt die Dimension des Ausschlusses von Schulbildung, eine geschlechtsspezifische Benachteiligung wird nicht sichtbar, auch ein Migrationshintergrund ist nicht wirksam. Deutlich werden hingegen Dimensionen des Idealtypus 4, da Schicksalsschläge zur Bildungsbenachteiligung beitragen und eine der zentralen Dimensionen seiner Biografie darstellen.

Abbildung 3: Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus

Idealtyp	Zentrale Merkmale (Milieus)	Effekte
1) „klassisch“ Bildungsferne	Aufwachsen und Verbleib im ressourcenschwachen Milieu*	soziale Herkunft und Bildungsinstitutionen
1a) schulische Benachteiligung	schulischer Misserfolg/Bildungsabstieg durch schulische Behinderung: Rückstellung, Abschulung und/oder Förderschule statt flexibler Schullaufbahnen und passender Förderung	
2) privilegierte Schüler/innen	privilegiertes Herkunftsmilieu; Eltern und Schule fangen ggf. Leistungsprobleme auf (Konsens Gymnasialeignung)**	
3a) Arbeitermädchen vom Lande	biografisch frühe Einbindung in ressourcenschwache ländliche Familienökonomie und wenig/kein Schulbesuch im Kontext normativer Mädchen-/Frauenbilder	geschlechtsspezifische Sozialisation/Lebenschancen
3b) männliche Hauptschüler mit Passungs-Problem	herkunftsbenachteiligte männliche Heranwachsende zwischen Rollenerwartungen lebensweltlicher Milieus und schulischem Mittelschichts-Bias; widersprüchliche Sozialisationserfahrungen und Handlungsimperative	
3c) Rollenzumutungen in der Schule	weibliche Heranwachsende, in der Schule konfrontiert mit berufsbezogenen Hierarchieerwartungen und entsprechenden (oft rassistischen) Frauenbildern; Resilienz abhängig von Milieu/Ressourcen/Kapital	
4) Schicksalsschläge/Lebenskrisen	Lebenskrisen und Bewältigungsdruck binden Ressourcen → Bildungshemmung; viele kritische Ereignisse zeigen milieuhängige Prävalenzraten; Bewältigungschancen abhängig von der Verfügbarkeit sozialer und öffentlicher Ressourcen	Krisen/Belastungen/Bewältigungsanforderungen
5a) entwertete Qualifikationen	mittel- bis hochqualifizierte Zugewanderte; Qualifikationen in Deutschland durch rechtliche Integrationsbarrieren und/oder am Arbeitsmarkt entwertet → ökonomischer und sozialer Abstieg	Bedingungen der Immigration und des Aufenthaltes in Deutschland
5b) „klassische“ Gastarbeiter/innen	im Sinne interessengleicher Politik-Strategien von Herkunfts- und Einreiseland zu temporärer Erwerbsarbeit zugewanderte, dann dauerhaft niedergelassene Menschen; erst spät konfrontiert mit integrationspolitischer Pointe des Schriftdeutsch-Erwerbs	
5c) Illegale/Kettengeduldete	prekärer/fehlender Aufenthaltstitel, ohne Zugang zu öffentlichen Ressourcen, Bildung, Arbeit und zu Optionen der Aufarbeitung von Diskriminierungs- und Fluchterfahrungen; prekäre Lebensverhältnisse, hohe psychische Belastung; Integration politisch-institutionell verunmöglich	
6) Flüchtlinge/diskriminierte Minderheit	Menschen, die aufgrund schlechter Lebensbedingungen bzw. Lebensrisiken im Kontext gruppenbezogener Diskriminierung und Verfolgung aus einem anderen Land nach Deutschland migrieren	Bedingungen im Herkunftsland
7) highly skilled migrants	Zuwanderung mit hoher Qualifikation für Branchen bzw. Felder mit internationalen Verkehrssprachen, die die ökonomisch-politische Nachfrage in Deutschland genau bedienen; weder Aufforderung noch Motivation zu systematischem Erwerb deutscher Schriftsprache	Herkunftsland, Immigration, Deutschland

* Idealtypisch sind „Traditionslose Arbeitermilieus“ (in Anlehnung an die Milieutypologie von Vester u. a. 2001).

** Idealtypisch sind das „Postmoderne Milieu und das Liberal-Intellektuelle Milieu“ (Vester u. a. 2001).

Quelle: HABIL-Studie (Drucks et al. 2011, S. 50)

Tabelle 4: Ergebnisse der Regressionsanalyse

Lese- und Schreibkompetenz Punkte auf der leo.-Skala von 0–100	
Konstante	52,2***
Geschlecht	
(Referenzgruppe: Männer)	
Frauen	2,6***
Altersgruppe	
(Referenzgruppe: 40–49 Jahre)	
18–29 Jahre	0,3
30–39 Jahre	0,4
50–64 Jahre	-0,8**
Höchster Schulabschluss	
(Referenzgruppe: Mittlere Bildung)	
Kein Schulabschluss	-9,5***
Untere Bildung	-3,8***
Höhere Bildung	2,7***
Noch Schüler/in	1,5
Keine Angabe	-3,4*
Erstsprache in der Kindheit	
(Referenzgruppe: Deutsch)	
Andere Sprache	-8,4***
Höchster Schulabschluss der Eltern	
(Referenzgruppe: Mittlere Reife)	
Kein Abschluss	-4,0***
Volks- oder Hauptschule	-1,5***
Abitur	0,1
Sonstiger Abschluss	-4,4***
Unbekannt bzw. keine Angabe	-3,9***
Erwerbsstatus	
(Referenzgruppe: erwerbstätig)	
arbeitslos	-2,9***
Inaktiv	-0,9**
In Ausbildung	0,4
Sonstiges bzw. k.A.	1,9
aufgeklärte Varianz:	
R ²	0,3
* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001	

Mit Hilfe der Idealtypologie lassen sich Mechanismen von Bildungsbenachteiligung identifizieren, die häufig eng ineinanderfließen. Es wird deutlich, wie ausdifferenziert und von verschiedenen Kräften beeinflusst geringe Lese- und Schreibkompetenz entstehen kann (vgl. Drucks et al. 2011).

Mit der Idealtypologie werden typische Benachteiligungen sehr viel deutlicher und „sprechender“ sichtbar, als dies mit der leo.-Studie der Fall ist. Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Typologie auf der Basis von Interviews mit sogenannten bildungsfernen Gruppen entstanden ist. Inwieweit die auf dieser Grundlage erstellte Typologie die gesamte Gruppe der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen umfasst, bleibt offen.

Aber auch durch die leo.-Studie lassen sich Ursachen für eine geringe Lese- und Schreibkompetenz herausfiltern, wenn auch nur in Teilen. In keinem Fall lässt sich das Phänomen durch die Reduktion auf einzelne Merkmale („kein Schulbesuch“) erklären. Mit Hilfe einer Regressionsanalyse können aber auch vordergründige Zusammenhänge „entlarvt“ werden, die vorschnell als Ursache für eine geringe Lese- und Schreibkompetenz gewertet werden. So zeigt sich zum Beispiel in Bezug auf das Geschlecht, dass zwar die Mehrzahl der Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen männlich ist, das Geschlecht aber als Ursache nur einen geringen Einfluss hat, wenn andere Faktoren kontrolliert werden.

Ursachen für eine geringe Lese- und Schreibkompetenz

Eine der wichtigsten Fragen, die man sich nach der Veröffentlichung der leo.-Studie stellte, war: „Wie kann es sein, dass es in Deutschland trotz Schulbesuchs so viele funktionale Analphabet/inn/en gibt?“. Die Antwort lautet: Die Frage lässt sich so pauschal nicht beantworten. Es sind lediglich Annäherungen an Ursachen möglich. Ein statistisches Verfahren, um zu erklären, wie stark die gemessene Lese- und Schreibkompetenz von einzelnen Faktoren abhängt, nennt man Regressionsanalyse.

Die Tabelle 4 zeigt das Ergebnis einer solchen Analyse. Hier kann man sehen, welche Faktoren die Literalität beeinflussen. Mit einbezogen wurden das Geschlecht, das Alter, der Schulabschluss, die Erstsprache, der Schulabschluss der Eltern sowie der Erwerbsstatus. Alle Faktoren zusammen klären 30 Prozent der Varianz (R²) auf, das heißt 30 Prozent der Ursachen des funktionalen Analphabetismus können durch die angegebenen Faktoren erklärt werden.

Zum besseren Verständnis der Tabelle: Die oben stehende sogenannte **Konstante** gibt einen Durchschnittswert an, den eine vorher definierte Referenzperson in der Lese- und Schreibkompetenz erreicht. Die vorher definierte Referenzperson ist in diesem Fall ein Mann, 40–49 Jahre alt, erwerbstätig, mit einem mittleren Bildungsabschluss und der Erstsprache Deutsch. Die Eltern der Referenzperson haben ebenfalls einen mittleren Bildungsabschluss. Positive Werte in der Tabelle verweisen auf eine bessere Kompetenz gegenüber der Referenzperson, negative Werte eine niedrigere Lese- und Schreibkompetenz gegenüber der Referenzperson. Die einzelnen Prädiktoren zeigen folgende Effekte: Das **Geschlecht** hat nur eine geringe Wirkung auf die Lese- und Schreibkompetenz. Die Referenzperson erreicht auf der leo.-Skala einen Wert von 52,2 Punkten. Eine Frau mit ansonsten gleichen Eigenschaften in Bezug auf das Alter, den eigenen und den Schulabschluss der Eltern, der Erstsprache und die Erwerbstätigkeit erreicht auf der Skala 2,6 Punkte mehr als ein Mann. Das **Alter** hat auf die Kompetenz ebenfalls nur einen ursächlich geringen Einfluss, auch wenn die Unterschiede bei den über Fünfzigjährigen hochsignifikant sind. Wenn eine Person keinen **Schulabschluss** erreicht hat, ist dies der höchste Prädiktor für funktionalen Analphabetismus. Im Vergleich zur Referenzperson verringert sich der Wert um 9,5 Punkte. Das entspricht in etwa einem Alpha-Level. Aber auch der **Schulabschluss der Eltern** ist relevant: Jemand, dessen Eltern keinen Schulabschluss haben, ist auf der Skala durchschnittlich um 4,0 Punkte schlechter als jemand mit demselben Bildungsstand, dessen Eltern mittlere Reife haben. Menschen mit einer anderen **Erstsprache** als Deutsch schneiden auf der leo.-Skala um 8,4 Punkte schlechter ab. Eine andere Erstsprache ist damit nach einem fehlenden Schulabschluss der zweitstärkste Prädiktor für funktionalen Analphabetismus. **Erwerbstätigkeit** und damit auch der berufliche Gebrauch von Schrift trägt vermutlich zum Erhalt und zur Verbesserung der Literalität bei. Erwerbstätige sind um 2,9 Punkte besser als vergleichbare Arbeitssuchende (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 39ff.).

Aber auch mit Hilfe der Regressionsanalyse können nur 30 Prozent der Varianz des Phänomens aufgeklärt werden. Das bedeutet, dass der größte Teil der Frage, wie funktionaler Analphabetismus zustande kommt, mit der leo.-Studie nicht erklärt werden kann. In der Zusammenschau mit den Ergebnissen der HABIL-Studie wird deutlich, dass es multiple und individuelle Wirkmuster sind, die dazu führen, dass jemand nicht ausreichend lesen und schreiben kann, die nicht für alle Personen verallgemeinerbar sind. Weitere Forschung ist daher an dieser Stelle notwendig, vor allem mit Personen, die nicht an Alphabetisierungskursen teilnehmen.

Beschreibung der Adressat/inn/engruppe

Wenn Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen als Adressat/inn/en bezeichnet werden, bedeutet es selbstverständlich nicht, dass sich diese Gruppe auch „adressiert“ oder von Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angesprochen fühlt. Im Gegenteil: Gründe für Nicht-Teilnahme sind vielfältig und in der Erwachsenenbildung wird davon ausgegangen, dass es subjektiv auch gute Gründe sind nicht teilzunehmen. Wenn also im Folgenden von der Adressat/inn/engruppe gesprochen wird, sind es Menschen, die eine geringe Lese- und Schreibkompetenz aufweisen und auf den Alpha-Levels 1–3 liegen und in der leo.-Studie als funktionale Analphabet/inn/en bezeichnet werden.

Alter und Geschlecht

Im Durchschnitt sind 14,5 Prozent der Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen. Bei der Betrachtung verschiedener Altersgruppen zeigt sich, dass jüngere Personen weniger betroffen sind als ältere Personen. Betrachtet man, wie stark die einzelnen Gruppen zum funktionalen Analphabetismus beitragen, kann man sehen, dass der größte Teil der funktionalen Analphabet/inn/en zwischen 50 und 64 Jahre alt ist, nämlich etwa 33 Prozent. Das sind 3 Prozentpunkte mehr, als es dem allgemeinen Bevölkerungsanteil dieser Gruppe entspricht. Allerdings zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalyse, dass das Alter nur ein geringer Faktor ist, wenn es um die Ursachen von funktionalem Analphabetismus geht. Personen zwischen 50 und 64 Jahren weisen nur eine geringfügig schlechtere Testleistung auf, als die Personen der Referenzgruppe. Das bedeutet, dass die geringere Testleistung nicht auf das Alter, sondern auf andere Effekte zurückzuführen ist, wie etwa einen niedrigeren Schulabschluss (vgl. Buddeberg 2012). Auch zeigt sich – wie auch Studien in anderen Ländern bestätigen –, dass es nicht die jüngeren Altersgruppen sind, die aufgrund einer unterstellten schlechteren Schulbildung schwächer abschneiden.

Tabelle 5: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Alter

		Anteil in Prozent verschiedener Altersgruppen				
Literalität	Alpha-Level	Insgesamt	18–29 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–64 Jahre
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,4%	0,6%	0,6%	0,7%
	α 2	3,9%	2,7%	4,2%	4,3%	4,2%
	α 3	10,0%	9,5%	10,1%	9,6%	10,8%
Zwischensumme		14,5%	12,6%	14,9%	14,5%	15,7%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	26,6%	25,6%	23,7%	27,4%
	> α 4	59,7%	60,9%	59,5%	61,8%	56,9%
Summe		100,1%	100,1%	100%	100%	100%

Quelle: leo.-Studie (Buddeberg 2012, S. 200)

In den Alphabetisierungskursen sind die Hälfte der Teilnehmenden 45 Jahre und älter. Der Altersdurchschnitt in den Kursen ist also relativ hoch (Rosenblatt und Bilger 2010), entspricht aber in diesem Fall auch der Adressat/inn/enruppe. Beim Geschlecht verhält es sich ähnlich. An den Alphabetisierungskursen nehmen mehr Männer teil (56 Prozent) als Frauen (44 Prozent), obwohl ansonsten Frauen in den Kursen der Volkshochschulen deutlich überrepräsentiert sind (ebd. S. 13f.). Wie die folgende Tabelle zeigt, schneiden Frauen entsprechend im kompetenzdiagnostischen Teil der leo.-Studie im Schnitt etwas besser ab als die Männer.

Tabelle 6: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwerbsfähigen Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Geschlecht

		Anteil in Prozent der männlichen bzw. weiblichen Bevölkerung		
Literalität	Alpha-Level	Insgesamt	Männer	Frauen
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,4%	0,5%
	α 2	3,9%	2,7%	2,8%
	α 3	10,0%	9,5%	8,3%
Zwischensumme		14,5%	17,4%	11,6%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	28,7%	23,0%
	> α 4	59,7%	54,1%	65,4%
Summe		100,1%	100,2%	100,0%

Quelle: leo.-Studie (Buddeberg 2012, S. 190)

Erwerbstätigkeit

Eines der prägnantesten Ergebnisse der leo.-Studie war, dass 57 Prozent der von Funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen erwerbstätig sind. Setzt man dieses Ergebnis zur Erwerbstätigkeit der Bevölkerung insgesamt ins Verhältnis (66 Prozent), dann wird deutlich, dass sich die Gruppe der Betroffenen hinsichtlich der Tatsache, ob sie erwerbstätig sind oder nicht, mit 9 Prozentpunkten von der Bevölkerung unterscheidet. Weitere knapp 17 Prozent der Betroffenen sind arbeitslos und 10 Prozent sind als Hausfrau/-mann oder in Elternzeit zu Hause.

Tabelle 7: Beruflicher Status nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Alpha-Level							
Erwerbstätig	54,8%	54,2%	58,0%	56,9%	64,5%	69,5%	66,4%
Arbeitslos	19,6%	21,6%	14,7%	16,7%	8,9%	4,8%	7,6%
Erwerbsunfähig	2,7%	2,3%	2,3%	2,3%	1,5%	0,9%	1,3%
Hausfrau/-mann Elternzeit	17,4%	10,8%	9,4%	10,1%	8,2%	7,9%	8,3%
Rentner/in	5,1%	6,3%	6,4%	6,3%	6,2%	3,8%	4,8%
In Ausbildung	0,4%	4,0%	7,9%	6,5%	9,9%	11,6%	10,4%
Sonstiges	0,0%	0,8%	1,4%	1,2%	0,9%	1,4%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,1%	100%	100,1%	99,9%	100,0%

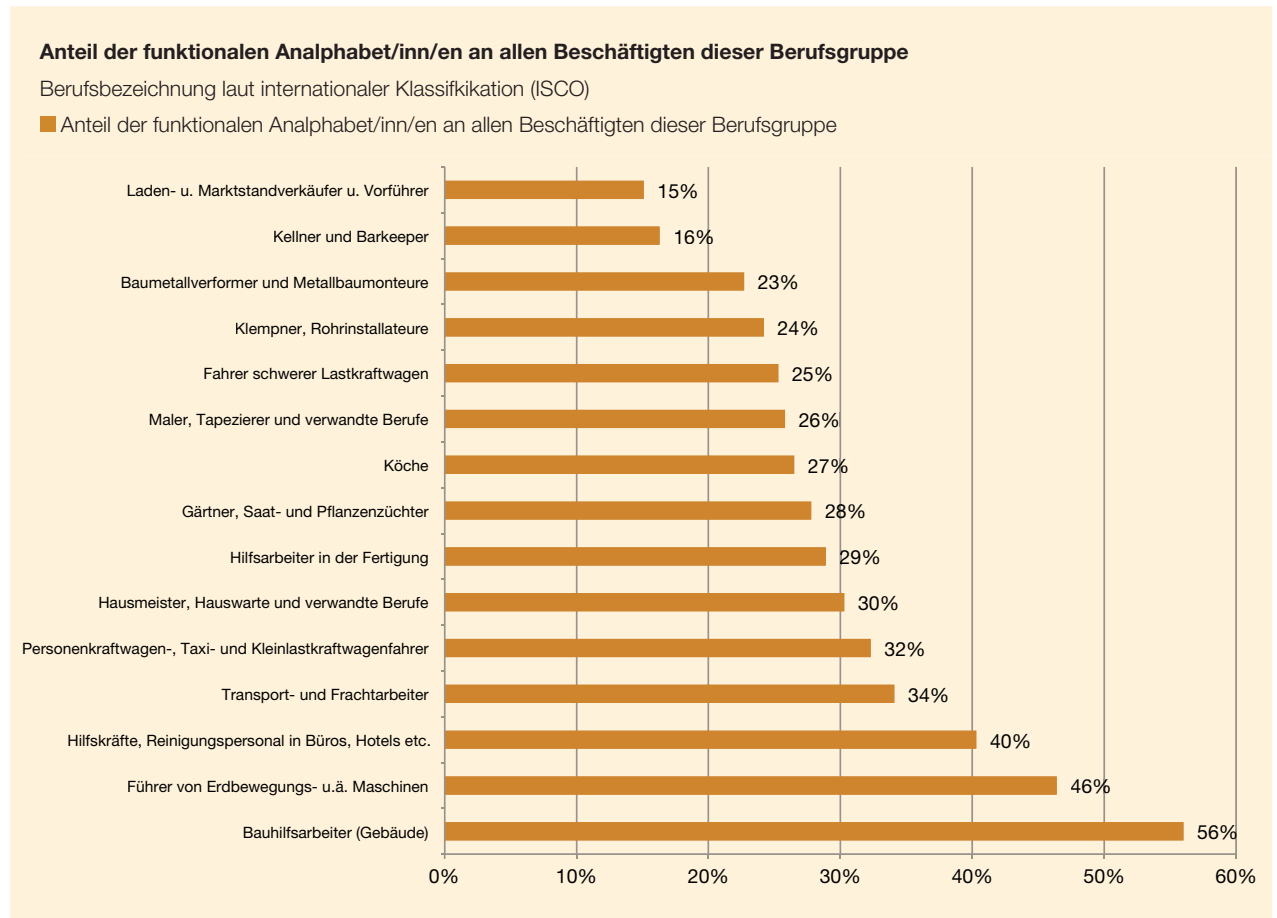
Quelle: leo.-Studie (Grotlüschen 2012, S. 140)

Beschäftigt sind die funktionalen Analphabet/inn/en zu 37 Prozent in un- und angelernten Tätigkeiten. Weitere 18 Prozent erbringen ausführende Angestelltentätigkeiten. Diese drei Formen der Beschäftigungsverhältnisse zusammen decken 55 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse der Betroffenen ab (Grotlüschen 2012, S. 142).

In Bezug auf die Erwerbssituation unterscheidet sich die Population der Adressat/inn/en in erheblichem Maße von der Population der Teilnehmenden. Unter den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse ist das Qualifikationsniveau sehr viel niedriger: 74 Prozent sind als Arbeiter/innen beschäftigt, darunter 98 Prozent in un- und angelernten Tätigkeiten.

Somit stellt sich die Frage, in welchen Berufen und Branchen die Personen arbeiten, die von Funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Die Berufsgruppen, in denen ein Drittel oder mehr Beschäftigte als funktionale Analphabet/inn/en gelten müssen, sind entsprechend auch ohne einschlägige Berufsausbildung auszuführen. Dazu zählen Bauhilfsarbeiter/innen, Maschinist/inn/en, Hilfskräfte, Reinigungspersonal, Transport- und Frachtarbeiter/innen, Fahrer/innen, Hausmeister/innen und Beschäftigte in der Fertigung (vgl. Grotlüschen 2012, S. 145).

Abbildung 4: Überproportional betroffene Berufsgruppen



Quelle: leo.-Studie (Grottlüschen 2012, S. 146)

Es sind aber nicht nur Hilfstätigkeiten, in denen die Betroffenen beschäftigt sind. Die leo.-Studie belegt, dass auch in den Ausbildungsberufen Menschen mit geringer Literalität vertreten sind.

Lebenssituation

Eines der gängigen Vorurteile über funktionale Analphabet/inn/en lautet, dass sie in der Regel ohne Partner/in allein leben. Die leo.-Studie konnte dieses Merkmal von sozialer Isolation widerlegen. 67 Prozent der Betroffenen wohnen zusammen mit einer Partnerin oder einem Partner. In der Bevölkerung sind dies 70 Prozent. Dass funktionale Analphabet/inn/en Schwierigkeiten hätten einen Partner zu finden, kann also aus diesen Daten nicht bestätigt werden. Zusammenfassend kann zu dem Bereich der Lebenssituation festgehalten werden, dass von geringer Literalität allein nicht per se auf eine benachteiligte Lebenslage geschlossen werden kann. Diese könnte sich etwa darin ausdrücken, dass die Personen überproportional häufig alleine oder auch in geringerem Umfang mit Kindern zusammen leben sowie sich vor allem in Großstädten wiederfinden. Zwar leben in Haushalten von funktionalen Analphabet/inn/en etwas häufiger viele Kinder, dieser Zusammenhang sagt aber noch nicht, ob die Entscheidung für eine größere Anzahl von Kindern von der Literalität abhängt. Auch die Wahl des Wohnorts scheint nicht maßgeblich von der Literalität beeinflusst zu werden (vgl. Riekmann 2012).

Erstsprache

Noch in den 1980er Jahren ist man davon ausgegangen, dass Analphabetismus nur ein Problem von Menschen mit Migrationshintergrund ist. Spätestens mit der Veröffentlichung der IALS wurde deutlich, dass es ebenso Menschen betrifft, die in Deutschland geboren und hier zur Schule gegangen sind. Das Merkmal Erstsprache ist dabei der zentrale Parameter und nicht etwa Migration, da die Tatsache der Zuwanderung nicht in direkter Verbindung mit der in der Kindheit erlernten Sprache steht.

Wenn Menschen mit einer anderen Erstsprache als funktionale Analphabet/inn/en bezeichnet werden, dann geschieht dies nur in Bezug auf die deutsche Schriftsprache.

Tabelle 8: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Erstsprache in der Kindheit

Literalität	Alpha-Level	Anteil in Prozent der Personen mit bzw. ohne Deutsch als Erstsprache		
		Insgesamt	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache
Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache	α 1	0,6%	0,2%	2,7%
	α 2	3,9%	2,3%	13,2%
	α 3	10,0%	7,4%	24,7%
Zwischensumme		14,5%	Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache: 9,9%	Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache: 40,7%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	24,4%	34,1%
	> α 4	59,7%	65,7%	25,2%
Summe		100,1%	100,2%	100,0%

Quelle: leo-Studie (Buddeberg und Riekmann 2012, S. 215)

© Copyright: Alle Rechte beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V.

Schulabschluss und Schulerleben

Wiederum lautet ein gängiges Vorurteil gegenüber Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen, dass diese keinen Schulabschluss haben könnten, weil ein Abschluss an einer deutschen Schule garantieren würde, auf einem Niveau jenseits des funktionalen Analphabetismus zu lesen und zu schreiben. Die Ergebnisse der leo.-Studie aber zeichnen ein anderes Bild. Zwar haben 20 Prozent der Betroffenen keinen Schulabschluss, aber 80 Prozent der Betroffenen ist es demnach gelungen, die Schule so zu bewältigen, dass ihnen ein erfolgreicher Abschluss bescheinigt wurde. Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen hingegen haben in der Tat überwiegend keinen Schulabschluss.

Zwölf Prozent der betroffenen funktionalen Analphabet/inn/en haben einen höheren Bildungsabschluss (Fachabitur oder Abitur). Etwas mehr als die Hälfte der Betroffenen mit höherem Schulabschluss hat diesen im Ausland erreicht und ist nach Deutschland migriert, spricht gut deutsch, aber liest und schreibt sehr fehlerhaft. Über die weiteren Fälle lassen sich nur Vermutungen anstellen, chronische Erkrankungen oder Unfallfolgen sowie eine Legasthenie, die nicht vollständig abgebaut werden konnte, könnten erste Erklärungsansätze liefern.

Tabelle 9: Verteilung der Schulabschlüsse auf den verschiedenen Alpha-Levels

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Anteil an der Bevölkerung
	α 1	α 2	α 3	α 1 – α 3	α 4	α >4	
Alpha-Level	α 1	α 2	α 3	α 1 – α 3	α 4	α >4	
Kein Abschluss	50,4%	28,3%	14,0%	19,3%	5,0%	1,1%	4,7%
Untere Bildung	32,0%	44,6%	49,8%	47,7%	41,0%	20,7%	29,9%
Mittlere Bildung	10,0%	13,4%	21,5%	18,9%	31,2%	36,0%	32,3%
Höhere Bildung	4,0%	11,8%	12,9%	12,3%	21,4%	40,4%	31,4%
Noch Schüler	0,0%	0,0%	0,9%	0,6%	0,6%	1,1%	0,9%
Summe	96,4%	98,1%	99,1%	98,8%	99,2%	99,3%	99,2%

Quelle: leo.-Studie (Grottlüschchen und Sondag 2012, S. 230)

Über 19 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben keinen Schulabschluss. 48 Prozent dieser Gruppe haben einen Hauptschulabschluss bzw. einen vergleichbaren Abschluss aus dem unteren Bildungsbereich. Weitere knappe 19 Prozent erreichen mittlere Abschlüsse und die oben bereits genannten 12,3 Prozent der Betroffenen haben eine höhere Bildung erworben.

Diese Zahlen sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung – 5 Prozent ohne Schulabschluss, jeweils rund 30 Prozent untere, mittlere und höhere Bildung – wenig überraschend. In dieser Darstellung wird deutlich, dass das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses eng mit der Fähigkeit des Lesens und Schreibens verknüpft ist.

Weiterbildungsverhalten

Richtet man den Blick auf die Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en insgesamt, zeigt sich, dass sich 41 Prozent aller funktionalen Analphabet/inn/en in den zwölf Monaten vor der Befragung an regulären Bildungsgängen, an Weiterbildung oder an informellen Lernaktivitäten beteiligt haben. Die Bildungsaktivitäten teilen sich auf in 9 Prozent Teilnahme an regulären Bildungsgängen (Bevölkerung insgesamt: 13 Prozent), 28 Prozent Weiterbildungsaktivitäten (Bevölkerung insgesamt: 42 Prozent) und 15 Prozent informelles Lernen (Bevölkerung insgesamt: 25 Prozent). Dies zeigt, dass Menschen mit geringerer Schriftsprachkompetenz nicht als grundsätzlich „bildungsabstinent“ zu bezeichnen sind, sondern sich in erheblichem Umfang an Bildungsaktivitäten beteiligen (vgl. Bilger 2012).

Erwartungskonform nehmen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen laut leo.-Studie dennoch seltener an Weiterbildung teil als die gesamte erwachsene Bevölkerung. Von der Bevölkerung insgesamt nehmen laut Adult Education Survey (AES) 2010, 42 Prozent an Weiterbildung teil, von den funktionalen Analphabet/inn/en 28 Prozent. Sie nehmen also seltener teil, sind aber nicht grundsätzlich weiterbildungsabstinent. Dabei nehmen 14 Prozent an betrieblicher Weiterbildung teil (Bevölkerung insgesamt: 26 Prozent), 10 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung (Bevölkerung insgesamt: 12 Prozent) und 7 Prozent an nicht-berufsbezogener Weiterbildung (Bevölkerung insgesamt: 11 Prozent) (vgl. Bilger 2012, S. 261).

Obwohl funktionale Analphabet/inn/en in der Vergangenheit prozentual etwa gleich häufig eine Weiterbildungsberatung in Anspruch genommen haben wie der Durchschnitt der Bevölkerung (22 Prozent zu 20 Prozent), stimmen sie der Aussage, dass sie einen guten Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten haben, sehr viel seltener zu (38 Prozent) als der Durchschnitt der Bevölkerung (58 Prozent) (vgl. Bilger 2012, S. 270f.).

Interessanterweise werden Angebote zur Weiterbildung im Bereich Grundbildung/Alphabetisierung von den betroffenen funktionalen Analphabet/inn/en sehr selten besucht. Dies korrespondiert mit der im Vergleich zur betroffenen Gruppe niedrigen Anzahl von Personen, die überhaupt einen Kurs besuchen (vgl. Rosenblatt 2011).

Auch wenn die Anzahl im Vergleich zu den 7,5 Millionen Betroffenen klein sind, sind die Kurse individuell sehr bedeutsam. Ergebnisse zu der Forschung mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen werden deswegen im Folgenden näher beschrieben.

Teilnehmende und Lehrende von Alphabetisierungskursen

Die weitaus meiste Forschung in der Alphabetisierung gibt es über die angebotenen Kurse. Vor allem die Kursteilnehmenden sind aus verschiedensten Perspektiven Gegenstand von diversen Untersuchungen. Dies verwundert nicht, denn durch die Teilnahme an einem Kurs werden die Personen mit ihren geringen Lese- und Schreibkompetenzen überhaupt erst sichtbar für die Öffentlichkeit. Um erklären zu können, wie es dazu kommen kann, dass Erwachsene nicht ausreichend lesen und schreiben können, waren Forschungen über Teilnehmende lange Zeit die einzige Informationsquelle. Auch wenn, wie wir gesehen haben, Teilnehmende nicht repräsentativ für die gesamte Gruppe der Adressat/inn/en stehen, sind sie aus Sicht der Erwachsenenbildung eine besonders interessante Gruppe, da sie sich mit dem Besuch eines Kurses entschieden haben, in eine institutionalisierte Form der Weiterbildung einzutreten.

KURZINFO

EQUALS-Studie

Im Projekt EQUALS (Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozial-integrativer Beratungs- und Lernangebote) wurden 18 leitfadengestützte Interviews geführt sowie 121 Teilnehmer/innen in 30 Kursen mit Hilfe eines Fragebogens zum Kursgeschehen befragt und sozioökonomische Merkmale erfasst.

Darüber hinaus wurden Volkshochschulen befragt, die angegeben hatten, Alphabetisierungskurse anzubieten.

Literatur: Schneider et al. 2011

Verantwortlich: apfe e.V. – Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit – Dresden (FH)

Laut den Ergebnissen der EQUALS Studie (Erhebung 2008) führen Volkshochschulen durchschnittlich vier Alphabetisierungskurse für Menschen mit Deutsch als Erstsprache durch, die Hälfte der Einrichtungen bietet nur einen oder zwei Kurse an. 62 Prozent bieten Kurse mit bis zu zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden an und 51 Prozent Kurse mit drei bis vier wöchentlichen Unterrichtsstunden. Kurse mit mehr Stunden pro Woche werden von 19 Prozent der befragten Volkshochschulen angeboten. Die minimale Zahl der Teilnehmenden liegt durchschnittlich bei fünf Personen, die maximale Teilnehmerzahl bei zehn Teilnehmenden. Überwiegend finden die Kurse am Abend statt (vgl. Schneider et al. 2011).

Teilnehmende von Alphabetisierungskursen

Mit Blick auf die Teilnehmenden kann festgehalten werden, dass der Anteil von Männern und Frauen in Alphabetisierungskursen nahezu ausgewogen ist. Die meisten Teilnehmenden sind zwischen 45 und 54 Jahre alt. Die Kurse sind also insbesondere für Menschen in den mittleren Lebensjahren attraktiv.

Tabelle 10: Altersverteilung und Geschlecht von Kursteilnehmenden in VHS-Kursen

	Kursteilnehmer/innen	Bevölkerung von 18–64 Jahren gesamt	Bevölkerung im unteren Bildungsbereich
nach Alter	in %	in %	in %
18 – 24	7	13	12
25 – 34	17	19	17
35 – 44	26	25	23
45 – 54	37	24	24
55 – 64	10	18	24
65 und älter	3		
Summe	100	100	100
nach Geschlecht	in %	in %	in %
Männer	56	51	56
Frauen	44	49	44
Summe	100	100	100

Quelle: AlphaPanel (Rosenblatt und Bilger 2010, S. 14)

Bei einem nicht unerheblichen Teil der Teilnehmenden werden laut Selbstausskunft gesundheitliche Beeinträchtigungen festgestellt: Jede/r Zweite gibt an gesundheitliche Probleme zu haben, die das Lesen- und Schreibenlernen beeinträchtigen.

Tabelle 11: Selbstausskunft von Kursteilnehmenden zu Krankheiten oder gesundheitlichen Schädigungen im Vergleich zur Bevölkerung im unteren Bildungsbereich

	Kursteilnehmer in %	Vergleichsgruppe
1. Wurden bei Ihnen jemals Krankheiten oder Schädigungen festgestellt, die das Lesen- und Schreibenlernen behindert haben?		
Ja, und zwar:	47	17
Legasthenie	15	4
Sprachfehler	9	1
Augenprobleme, eine erhebliche Sehschwäche	7	5
Schwerhörigkeit	3	1
eine Schädigung durch einen Unfall	3	1
eine andere gesundheitliche Beeinträchtigung (vgl. Tab. 3)	22	7
Summe (Mehrfachnennungen)	59	19
Nein, nichts davon	52	82
Keine Angabe	1	1
Summe	100	100
2. Derzeitige amtlich anerkannte Erwerbsminderung oder Schwerbehinderung		
Ja, darunter:	40	19
Schwerbehinderung (50 % und mehr)	33	14

Quelle: AlphaPanel (Rosenblatt und Bilger 2010, S. 15)

3. FORSCHUNGSSTAND ZU ALPHABETISIERUNG IN DEUTSCHLAND

Zusätzlich gibt auch nahezu jede/r zweite Kursteilnehmer/in weitere Gründe an, die den Lernprozess erschwert haben. Am häufigsten werden Probleme im Elternhaus erwähnt, denen die Teilnehmenden als Kinder ausgesetzt waren, wie Vernachlässigung, Missbrauch, Kinderarbeit oder Zeiten im Kinderheim. Darüber hinaus wurden Probleme in der Schule benannt wie etwa, dass die Lehrer/innen sich nicht gekümmert hätten, man nicht beachtet wurde oder Außenseiter gewesen sei (vgl. Rosenblatt und Bilger 2010, S. 30ff.).

Innerhalb der Kurse gibt es hinsichtlich der Lese- und Schreibkompetenzen eine große Bandbreite. Die weitaus meisten Personen sind dem Alpha-Level 2 zuzuordnen, nämlich fast 40 Prozent. Weitere 24 Prozent lesen und schreiben auf dem Alpha-Level 3 und etwa 20 Prozent auf dem Alpha-Level 4.

Tabelle 12: Teilnehmende an Alphabetisierungskursen deutscher Volkshochschulen nach Alpha-Level

Alpha-Level	Fähigkeiten	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozenze
α 1	Buchstabenebene	24	6,8	6,8
α 2	Wortebene	139	39,6	46,4
α 3	Satzebene	83	23,6	70,1
α 4	Textebene	68	19,4	89,5
> α 4		37	10,5	100,0
Gesamt		351	100,0	

Quelle: AlphaPanel (Lehmann et al. 2012, S. 130)

Die Teilnehmenden wurden auch gefragt, wie sie selbst ihre Lese- und Schreibkompetenzen einschätzen. Hier wird erwartungskonform deutlich, dass die Einschätzung eigener Defizite mit steigendem Alpha-Level geringer wird. Wer sich auf einem höheren Alpha-Level befindet, zeigt Schwierigkeiten eher im Bereich von Schreibgeschwindigkeit und Orthografie.

Tabelle 13: Teilnehmende an Alphabetisierungskursen deutscher Volkshochschulen nach standardisiertem Alpha-Level und selbst eingeschätzter Lese- und Schreibfähigkeit zu Kursbeginn

Alpha-Level	Selbsteinschätzung Schreib- und Lesefähigkeit zu Kursbeginn							
	Gar nicht oder nur einzelne Buchstaben		Nur einzelne Worte ...		Sehr langsam, kurze Texte ...		Fehlerhaftes ...	Nicht schreiben, aber ...
	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen
α 1	39,1%	43,5%	21,7%	21,7%	26,1%	34,8%	13,0%	0,0%
α 2	40,7%	42,2%	30,4%	24,4%	21,5%	25,9%	7,4%	7,4%
α 3	30,1%	19,3%	28,9%	22,9%	24,1%	34,9%	16,9%	22,9%
α 4	20,9%	22,4%	28,4%	13,4%	17,9%	46,3%	32,8%	16,4%
> α 4	8,1%	5,4%	21,6%	13,5%	27,0%	48,6%	43,2%	29,7%
Gesamt	30,7%	29,0%	28,1%	20,6%	22,3%	35,1%	18,8%	18,8%

Quelle: AlphaPanel (Lehmann et al. 2012, S. 130)

Aus der Tabelle wird auch ersichtlich, dass die Lesefähigkeit oft besser entwickelt ist als die Schreibfähigkeit. Dies wird deutlich, wenn man die Häufigkeiten derjenigen miteinander vergleicht, die zu Kursbeginn angegeben haben, dass sie sehr langsam kurze Texte lesen können, mit denjenigen, die angegeben haben, zumindest auch sehr langsam kurze Texte schreiben zu können. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass die Selbsteinschätzung nicht immer mit dem ermittelten Alpha-Level übereinstimmt. Zum Beispiel geben prozentual gleich viele Personen auf dem Alpha-Level 1 und über dem Alpha-Level 4 liegend an, nur einzelne Worte schreiben zu können.

KURZINFO

Biographiestudie

Qualitative Interviewstudie zu den Auswirkungen des Kursbesuchs auf die Lebensumstände und den weiteren biographischen Verlauf bei ehemaligen Teilnehmer/innen. Befragt wurden zwölf ehemalige Kursteilnehmende und zwölf Personen, die zum Befragungszeitpunkt einen Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs besuchten.

Literatur: Egloff 2011

Verantwortlich: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Die Ergebnisse deuten an, welche Anforderungen an Kursleitende gestellt werden. Die Gruppe der Personen, die einen Alphabetisierungskurs besuchen, ist hinsichtlich ihrer Kompetenzen sehr heterogen, das stellt an die Kursleitung erhöhte didaktische Anforderungen. Damit gilt es einerseits, verschiedene Kompetenzniveaus in einem Kurs zu integrieren und andererseits, an dem Selbstbild der Lernenden zu arbeiten und es mit ihren tatsächlichen Kompetenzen abzugleichen. Die Tatsache, dass 30 Prozent der Lernenden sich auf dem Alpha-Level 4 und höher befinden, könnte darüber hinaus darauf hindeuten, dass Personen den Kurs nicht nur aufgrund geringer Lese- und Schreibkompetenzen besuchen (vgl. Lehmann et al. 2012).

So ist die Biographiestudie im Forschungsprozess auf weitere Ursachen gestoßen, die einen Kursbesuch begründen. Ziel der Studie war es ursprünglich, ehemalige Teilnehmer/innen zu befragen. Die Forscher/innen wurden aber vor das Problem gestellt, „dass es – sehr zugespitzt und provokativ formuliert – keine ehemaligen Teilnehmer/innen gibt, wir es stattdessen mit dem in der Erwachsenenbildung durchaus nicht selten vorkommenden Phänomen der dauerhaften Teilnahme zu tun haben“ (Egloff 2011, S. 176). Die langjährige Kursteilnahme ist in der Erwachsenenbildung zwar bekannt, geforscht wurde darüber in der Alphabetisierung bis zur Biographiestudie aber noch nicht. Mit der langjährigen Teilnahme geht auch eine Kontinuität bezogen auf die Kursleitung einher. Die Kursleitung hat im Hinblick auf den oftmals anstrengenden und schwierigen Weg, lesen und schreiben zu lernen, für die Teilnehmenden eine besondere Bedeutung. Sie steht als Person für Kontinuität und kann so die Teilnehmenden stabilisieren. Ein Wechsel der Leitung erscheint aus Sicht der Teilnehmenden deshalb häufig unmöglich. Aus den Ergebnissen der Studie wird deutlich, dass Alphabetisierungskurse nicht nur unter dem Blickwinkel betrachtet werden sollten, ob die Teilnehmer/innen ihre Lese- und Schreibkompetenzen verbessern. Auch die soziale Kontaktpflege ist ein zentraler Grund zur Teilnahme (vgl. Egloff 2011).

Im Projekt PAGES wurden unter anderem auf der Basis von Interviews Typen von Lernenden gebildet, die vor allem auf drei Untersuchungsdimensionen beruhen:

1. Lern- und Lebensziele der Interviewpartner/innen,
2. die Art der Einbindung von Mentor/inn/en als Unterstützung zur Bewältigung des eigenen Lebens und
3. die Dimension des individuellen Umgangs mit den eigenen fehlenden oder als unzureichend empfundenen (deutschen) schriftsprachlichen Kenntnissen (vgl. Künzel 2011).

KURZINFO

Pages

Das Projekt PAGES (Alphabetisierung als vernetzte Bildungsarbeit im Sozialraum: Konzipierung, Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines pro-spektiv orientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepts) wurde gezielt im Raum Köln durchgeführt, da es hier einen großen Teil von Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt.

Auf der Basis von 137 leitfadengestützten Interviews wurden acht Typen entwickelt, die Teilnehmende in der Alphabetisierung charakterisieren.

Literatur: Künzel 2011
 Verantwortlich: Universität zu Köln

Die Entwicklung von Typen ist in der Forschung immer dann hilfreich, wenn es zum Beispiel darum geht, gezielte Ansprechformen für Zielgruppen zu entwickeln. Zu beachten ist an dieser Stelle, dass die Typenentwicklung auf der Basis derjenigen Personen stattfindet, die bereits einen Kurs besuchen. Auf diese Weise können Zielgruppen gezielter angesprochen werden, die bereits den Weg zum Kurs gefunden haben. Neue Zielgruppen können mit Hilfe dieser Typologie nicht erreicht werden.

Tabelle 14: Typen von Teilnehmenden in der Alphabetisierung und Grundbildung

Typ	Charakteristika	Lern- und Lebensziele
„Beeinträchtigtes Lernen“	Deutsch- und fremdsprachige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	• Häufig dauerhafte Kursteilnahme Eigenständige Gestaltung des Alltags
„Integration und Etablierung“	Männer und Frauen mit Zuwanderungsgeschichte im erwerbsfähigen Alter	• Geringe gesellschaftliche Beteiligung aufgrund von Sprachbarrieren Etablierung in der deutschen Gesellschaft
„Lernen und Erwerbsleben“	Deutsch- und fremdsprachige Menschen im erwerbsfähigen Alter	• Oft fortgeschrittene literale Kenntnisse Berufliche Etablierung und Sicherung des Status quo
„Schnellerner“	Deutsch- und fremdsprachige Menschen unter 35 Jahren	• Oft vorhandene Vorbildung und hohe Lernmotivation Aufbau einer beruflichen Laufbahn
„Späte Emanzipation“	Frauen über 50 Jahren mit Zuwanderungsgeschichte	• Lange Aufenthaltsdauer in Deutschland Unabhängigkeit von privaten Helfern
„Sprach- und interessenorientiertes Lernen“	Deutsch- und fremdsprachige Menschen im mittleren bis späten Erwachsenenalter	• Häufig fortgeschrittene Kursteilnahme ohne beruflichen Verwendungszusammenhang Kreative Entfaltung, linguistisches Interesse und soziale Kontakte
„Stärkendes Lernen“	Deutsch- und fremdsprachige Menschen im erwerbsfähigen Alter	• Verunsicherte Lernidentität Eigenständige Gestaltung des Alltags und berufliches Interesse
„Teilnahme nach Aufforderung“	Deutsch- und fremdsprachige Menschen im erwerbsfähigen Alter	• Teilnahme aufgrund externer Kurszuweisung Keine explizite Lernmotivation

Quelle: PAGES (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2011)

KURZINFO

SYLBE

Das Projekt SYLBE (Systematische Perspektiven auf Lernberatung und Lernbarrieren in der Erwachsenenalphabetisierung) basiert auf 21 problemzentrierten Interviews mit Teilnehmer/-inne/n von Alphabetisierungskursen.

Die Lernprozesse werden in Bezug auf Inklusions- und Exklusionsprozessen untersucht und verschiedene Begründungstypen für das Lernhandeln erarbeitet.

Literatur: Ludwig und Müller 2011
Verantwortlich: Universität Potsdam

Neben der Frage, wer „typischerweise“ an den Alphabetisierungskursen teilnimmt, stellt sich in der Forschung die Frage, wie sich die Lernprozesse der Teilnehmenden gestalten. Warum lernt die eine Person besonders gut und eine andere weniger?

Die Lernprozesse von Teilnehmenden wurden im Projekt SYLBE untersucht. Ein Ergebnis ist, dass Menschen nur dann lernen, wenn sie eine Handlungsproblematik erfahren. Ein Beispiel für eine Handlungsproblematik wäre zum Beispiel, wenn Kinder von ihren Eltern fordern, ihnen vorzulesen, die Eltern diesem Wunsch aber nicht nachkommen können, weil sie nicht lesen können. Um überhaupt eine Handlungsproblematik erfahren zu können, müssen Menschen vorher soziale Teilhabe erlebt

haben. Die Erfahrung von sozialer Teilhabe ist dabei nicht auf den Beruf reduziert, sondern umfasst auch die Felder Familie, Freundschaften und Freizeit. Wer von der Teilhabe in einem Feld ausgeschlossen ist, kann hier auch keine Handlungsproblematik erfahren. Dies wäre zum Beispiel bei Arbeitslosigkeit der Fall, wenn es keine Aussicht auf eine neue Beschäftigung gibt oder diese zumindest nicht mit verbesserten Lese- und Schreibkenntnissen in Verbindung gebracht wird. Wenn hingegen die Gefahr besteht, dass eine bestehende Teilhabe eingeschränkt wird oder abzusehen ist, dass sie eingeschränkt wird, kann eine Handlungsproblematik entstehen, die zum Lernen führt. Im folgenden Beispiel von Beate wird dies deutlich: *„Beate erfährt Anerkennung und Teilhabe in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter. Weil die Kinder selbstständiger werden und ihre Mutterrolle nun weniger gefragt wird, sucht sie andere Anerkennungsfelder und will als Museumswärterin arbeiten.“* (Ludwig und Müller 2011, S. 128)

Beate wird zukünftig im Bereich Familie weniger Anerkennung bekommen, da sie aber weiter nach Teilhabe strebt, möchte sie in den Bereich Arbeit wieder stärker investieren und stellt nun fest, dass sie dafür besser lesen und schreiben können muss.

Ein weiteres Ergebnis der SYLBE-Studie ist, dass bei Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen das Lernen vor allem durch soziale Exklusionsprozesse in den Bereichen Familie und Schule behindert wurde. Inklusionserfahrungen, die sie dann als Erwachsene erleben – etwa in den Bereichen Beruf, mit den eigenen Kindern oder dem sozialen Umfeld –, bedingen dann wiederum die Entwicklung von Interessen nach erweiterter Teilhabe, und damit entstehen Lerninteressen. Ludwig und Müller beschreiben den Kurs dabei als Angelpunkt, um die eigenen Interessen zu entwickeln und diese in Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen von Inklusion und Exklusion zu reflektieren (vgl. ebd. S. 138).

Wie in allen kursförmigen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kommt es auch in Alphabetisierungskursen vor, dass Teilnehmende den Kurs aus eigenem Wunsch beenden. Ergebnisse zu den Gründen des Kursabbruchs werden in der EQUALS-Studie berichtet. Als Gründe geben die dort befragten Fachkräfte vor allem motivationale, gesundheitliche und familiäre Gründe an, genannt wurden auch finanzielle Probleme, hohe Fahrtkosten, fehlende Unterstützung, zu große Heterogenität von Lerngruppen sowie unüberwindbare Lernblockaden (Schneider et al. 2011a, S. 137).

Lehrende in der Alphabetisierung

In der Literatur über Lehrende in der Alphabetisierung überwiegen programmatische Artikel, die politischen Appellcharakter haben. Dabei stehen Forderungen nach einer stärkeren Professionalisierung und einer Verstärkung der Beschäftigungsverhältnisse im Mittelpunkt. Da es hier aber lediglich um Forschungsergebnisse gehen soll, wird auf diese Forderungen – ungeachtet ihres wichtigen Inhaltes – nicht weiter eingegangen. Jenseits der Literatur mit politisch-programmatischem Inhalt gibt es nur wenig Forschung über Lehrende in der Alphabetisierung. Hinsichtlich der Beschäftigungssituation hat die Online-Erhebung „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung“ im Jahr 2008 erbracht, dass die Personalsituation der Lehrenden als prekär zu bezeichnen ist, da nur etwa 14 Prozent der Mitarbeiter/innen in einem regulären Arbeitsverhältnis stehen. Der ganz überwiegende Teil der Arbeitskräfte ist auf Honorarbasis angestellt. Ehrenamtliche sind mit etwa 6 Prozent in diesem Bereich beschäftigt (vgl. Karg 2009).

In der oben bereits erwähnten Biographiestudie wird auch das Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Lehrenden untersucht. Die dort festgestellte positive Bindung zwischen Kursteilnehmer/in und Kursleitung, die für den Lernprozess der Teilnehmenden förderlich ist, wird im Hinblick auf die Beendigung des Kurses als problematisch beschrieben. Dies verweist wiederum auf das Phänomen der Dauerteilnahme, die bereits erwähnt wurde. Die Gefahr für die Teilnehmenden, die durch den Alphabetisierungskurs nach mehr Autonomie streben, besteht darin, in andere, neue Abhängigkeiten zu geraten, weil Kursleitende ihre Teilnehmenden „beschützen“ wollen, sie dabei aber möglicherweise eher bevormunden und ihnen gegenüber eine unangemessene „Elternrolle“ einnehmen (vgl. Egloff et al. 2009). Diese für die Kursleitungen negativ anmutenden Ergebnisse machen jedoch lediglich auf ein allgemeines Defizit aufmerksam, dem die Kursleitungen durch die Bindung an den Kurs möglicherweise ausweichen wollen: Der Übergang vom Kurs in den Alltag und damit in die Eigenständigkeit wird professionell zu wenig begleitet und stellt demnach noch eine Lücke in der Professionalisierung der Kursleitungen sowie im Management der Kurse dar. Die ehemaligen Teilnehmenden werden wieder „unsichtbar“ und es bleibt unklar, was aus ihnen wird, ob sie zum Beispiel ihre neu erworbenen Kompetenzen einsetzen können oder nicht. Die Kursleitungen antizipieren möglicherweise diesen Umstand und binden die Teilnehmenden dann lieber weiter an den Kurs, als sie aus den Augen zu verlieren.

Über die Ergebnisse der Biographiestudie hinaus liegen über Lehrende Ergebnisse hinsichtlich ihrer Einstellung zu Diagnostik aus einer Evaluation des Fortbildungskonzepts ProGrundbildung vor. In der Evaluation wurden etwa 100 Personen befragt, die an der entwickelten Fortbildungsreihe für Lehrende in der Alphabetisierung teilgenommen haben. Die Evaluation bestätigt zunächst eine große Heterogenität bezüglich des Ausbildungshintergrunds der Lehrenden. Zwar verfügten sie vor allem über pädagogische Abschlüsse, aber Qualifikationen im Bereich Sprachen, Jura, Informatik oder Psychologie wurden ebenfalls angetroffen. Die Fortbildungsreihe stellte für die Lehrenden häufig eine erste Möglichkeit dar, sich für den Bereich Grundbildung/Alphabetisierung grundlegend zu qualifizieren. Berichtet wurde in der Evaluation über die Tätigkeit als „zweites Standbein“ bzw. die Fortbildung als Einstieg in ein neues Handlungsfeld. Für erfahrene Lehrende stand während der Fortbildung die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität im Mittelpunkt. Vor allem gab es einen Bedarf im Hinblick auf differenzierende Arbeit mit der heterogenen Zielgruppe in Alphabetisierungskursen. Als dritter Punkt wurde hervorgehoben, dass die teilnehmenden Lehrenden sich durch den Erwerb eines Zertifikats den Nachweis ihrer informell erworbenen Kompetenzen und dadurch erhöhte Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhofften. Als vierter Punkt fand der kollegiale Austausch Erwähnung, da man in den einzelnen Einrichtungen vor allem Einzelkämpfer/in sei (vgl. Jütten und Mania 2011). Die Ergebnisse können nicht repräsentativ für die Gesamtgruppe der Lehrenden in der Alphabetisierung gelten, die teilnehmenden Lehrenden an der Fortbildung stellen möglicherweise eine besondere Teilgruppe der Lehrenden dar.

Forschungsergebnisse zu Lehrenden liegen auch hinsichtlich des Einsatzes von Diagnostik vor, über die im nächsten Punkt berichtet werden.

Diagnostik im Kurs

Eines der Hauptergebnisse der Akzeptanzstudie zur Durchführung von Lernstandsdiagnostik ist, dass die Einstellung zu Diagnostik die Kursleiter/innen polarisiert. Es zeigt sich, dass etwa 43 Prozent der Kursleitenden gar keine Diagnostik durchführen, 25 Prozent führen Diagnostik mit einem Teil der Teilnehmenden und 31

Prozent mit allen Teilnehmenden durch. Diese drei Gruppen unterscheiden sich in einigen Merkmalen signifikant voneinander. Die Gruppe der Lehrenden, die keine Diagnostik einsetzen, lehnen Diagnostik im Vergleich zu anderen sehr stark ab, dies trifft auch auf alternative Methoden zu (wie Lerndialog, Portfolio oder die Beobachtung und Dokumentation von Fortschritten). Außerdem kennt diese Gruppe weniger Diagnostikinstrumente als andere Kursleitungen. 47 Prozent aller Kursleitungen haben noch nie an einer Weiterbildung zum Thema Lernstandsdiagnostik teilgenommen. Diese Lehrenden kennen signifikant weniger Instrumente und setzen diese auch weniger ein als die Kursleitungen, die an

KURZINFO

Akzeptanzstudie
 Befragung von Kursleiterinnen und Kursleitern (n = 212) zu ihrer Einstellung zu Lernstandsdiagnostik im Jahr 2009. Ergänzend hierzu erfolgte eine Auswertung von qualitativen (n = 21) und quantitativen Interviews (n = 332) mit Betroffenen.
Literatur: Bonna und Nienkemper 2011b
Verantwortlich: Universität Hamburg

einer Weiterbildung zu Diagnostik teilgenommen haben. Die Anzahl der Erfahrungsjahre als Kursleitung steht demgegenüber in keinem statistischen Zusammenhang zum Einsatz von Diagnoseinstrumenten. Erkennen lässt sich allerdings ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernstandsdiagnostik und dem Beschäftigungsverhältnis. So haben hauptamtlich Beschäftigte sehr viel häufiger schon an einer Weiterbildung zu Diagnostik teilgenommen als nebenberuflich Beschäftigte. Folglich setzen die hauptamtlich Beschäftigten Diagnostik auch verstärkt ein. Weitere Ergebnisse zeigen, dass Diagnostik nicht nur unter Druck eingesetzt wird, sondern die Mehrheit der Befragten durchaus vom Sinn überzeugt ist (Bonna und Nienkemper 2011b).

Lehrende haben dabei klare Vorstellungen davon, wie die Materialien zur Diagnostik beschaffen sein sollten. Die Diagnostikmaterialien sollten auch für funktionale Analphabet/inn/en gut lesbar sein, der Zeitaufwand der Anwendung sollte gering und Lernergebnisse verschiedener Zeitpunkte miteinander vergleichbar sein. Auch die Aufmachung der Materialien sollte die Teilnehmenden ansprechen (Bonna und Nienkemper 2011a, S. 46). Die Ergebnisse zeigen, dass Kursleitungen eine förderdiagnostische Praxis gegenüber einer selektiven Diagnostik bevorzugen. Sie favorisieren eine individuelle Bezugsnorm, die den Vergleich von Lernergebnissen verschiedener Messzeitpunkte möglich macht, gegenüber einer sozialen Bezugsnorm, die den Vergleich zwischen Teilnehmenden fokussiert (vgl. ebd. S. 48).

Parallel zu diesen Ergebnissen wurde im Forschungsprojekt lea. eine erwachsenengerechte Diagnostik für die Alphabetisierungspraxis entwickelt (vgl. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/die-lea-diagnostik/>).

Zusammenfassung

Der Forschungsstand zu Alphabetisierung ist in den letzten Jahren erfreulicherweise stetig gewachsen. Durch die Gleichzeitigkeit von Teilnehmenden- und Adressat/inn/enstudien konnten Vorurteile in Bezug auf Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen widerlegt werden. Angesichts des Ergebnisses, dass die Betroffenen Schulabschlüsse haben und weitestgehend beruflich integriert sind, stellen sich zwei Hauptfragen: Wie werden zukünftig Teilnehmende in der Alphabetisierungspraxis erreicht und wer hat überhaupt einen Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen? Des Weiteren zeigt sich, dass die Forschung über Lehrende in der Alphabetisierung noch lückenhaft ist und als wenig bearbeitetes Feld gelten kann.

4. Europäischer und internationaler Diskurs

Es wurde eingangs bereits darauf hingewiesen, dass Deutschland mit seiner unerwartet hohen Zahl funktionaler Analphabet/inn/en im Vergleich zu anderen Mitgliedstaaten der OECD keinesfalls eine Ausnahme darstellt. In Frankreich und England zeigen nationale Studien recht ähnliche Ergebnisse. Ein klarer Unterschied liegt eher im Zeitpunkt der Untersuchungen. In Frankreich fand bereits 2004/2005 die erste nationale Erhebung zu Grundkompetenzen von Erwachsenen statt und zwar im Rahmen der IVQ-Studie (Information et Vie Quotidienne). In England fand bereits 2003 die erste Skills-for-Life-Erhebung statt. Beide Studien, die französische wie die englische, wurden mittlerweile jeweils einmal wiederholt. Die leo.-Studie als erste in Deutschland durchgeführte nationale Studie fand also deutlich später statt als die vergleichbaren Studien in den Nachbarländern. Mit einer entsprechenden zeitlichen Verzögerung kam es dann auch in Deutschland erst ab 2011 zu einer „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung“, während etwa in England bereits im Jahr 2001 eine nationale Strategie ins Leben gerufen wurde, die Skills-for-Life-Strategie.

Unlängst hat die PIAAC-Studie gezeigt, dass geringe Literalität in der erwachsenen Bevölkerung in allen untersuchten Mitgliedstaaten der OECD existiert, wenn auch in einem teils sehr unterschiedlichen Ausmaß (Rammstedt 2013, S. 42). Der Anteil der Personen auf dem Literalitätslevel 1 und darunter beträgt im Schnitt über alle Mitgliedstaaten der OECD hinweg 15,5 Prozent, in Deutschland ist er mit 17,5 Prozent hingegen leicht höher. Die Anteile von Erwachsenen mit erheblichen Leseproblemen schwanken dabei deutlich zwischen den drei bestplatzierten Ländern Japan, Finnland und den Niederlanden (5,9 bis 11,7 Prozent) und den Ländern mit den schwächsten Ergebnissen Frankreich, Spanien und Italien (21,5 bis 27,7 Prozent).

Die PIAAC-Studie und die leo.-Studie zeigen für Deutschland recht ähnliche Ergebnisse. PIAAC berichtet von 17,5 Prozent der Erwachsenen auf dem Literalitätslevel 1 und darunter, die leo.-Studie von funktionalem Analphabetismus bei 14,5 Prozent der Erwachsenen. Auch im Falle Englands, für das sowohl die Ergebnisse von PIAAC als auch die Ergebnisse einer nationalen Studie vorliegen, ähneln sich die jeweiligen Ergebnisse (PIAAC: 16,6 Prozent auf dem Level 1 und darunter, Skills-for-Life-Studie: 16 Prozent auf den sogenannten Entry-Levels). Bei anderen Ländern, z. B. für Frankreich, klaffen die Ergebnisse der Vergleichsstudie PIAAC und der nationalen Studie IVQ weit auseinander. Die Studien sind allerdings nur mit Vorsicht zu vergleichen, solange die verschiedenen Erhebungen nicht aufeinander geeicht sind. So wäre es wünschenswert, wenn z. B. Testitems aus der PIAAC- und der leo.-Studie in einem gemeinsamen Test miteinander verlinkt werden könnten.

Der Vergleich der leo.-Ergebnisse mit denen der englischen und französischen Studien (Grotlüschen et al. 2012, S. 21–36) zeigt, dass die leo.-Ergebnisse nicht aus der Reihe fallen. Ähnlichkeiten zwischen Deutschland und Frankreich zeigen sich in der Gruppe der Betroffenen im Hinblick auf die Bedeutung des Geschlechts und bei der Altersverteilung. In Frankreich und Deutschland tragen Männer (mit rund 60 Prozent) aufgrund ihrer im Durchschnitt geringeren Lese- und Schreibkompetenz stärker zur Gruppe der Betroffenen bei als Frauen. Und hier wie dort schneiden die jüngsten Kohorten besser ab als die älteren. Dies gilt auch für die

teilnehmenden Länder international vergleichender Studien wie der IALS (1995) (OECD und Statistics Canada 2000, S. 34), der Adult-Literacy-and-Lifeskills-Erhebung (ALL) (2005) (Schweizer Bundesamt für Statistik 2005, S. 16) und PIAAC (2013) (Rammstedt 2013b). Frankreich und Deutschland ähneln sich auch hinsichtlich der Erwerbssituation. In beiden Ländern sind Betroffene zu 57 Prozent erwerbstätig.

Die von der OECD durchgeführten Studien (u. a. IALS, PISA, PIAAC) und die Studien/Reports der UNESCO (Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP), Global Report on Adult Learning and Education – Rethinking Literacy (GRALE)) verdeutlichen, dass Literalität und Grundbildung weltweit als Herausforderung angesehen werden. Dies gilt ebenso für die Europäische Union, die 2011 eine Gruppe hochrangiger Sachverständiger für Schriftsprachkompetenz einsetzte. Diese High Level Group of Experts on Literacy – so die englische Bezeichnung des Gremiums – veröffentlichte 2012 ihren Abschlussbericht mit Empfehlungen auch für den Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Gruppe hochrangiger Sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz 2012, S. 12).

Dazu zählen:

- die Einführung von Systemen zum Monitoring der Schriftsprachkompetenz von Erwachsenen und der Methoden in der Erwachsenenbildung
- eine breitere Kommunikation über die Notwendigkeit der Beherrschung von Schriftsprache von Erwachsenen
- die Stärkung der Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung
- ein breiter und vielfältiger Zugang zu Lernangeboten

In anderer Formulierung sind dies Aspekte, die auch im Rahmen der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung im Mittelpunkt stehen.

Zusammenfassung

Der international vergleichende Blick wird in der Alphabetisierungsforschung zunehmend wichtiger. Das Hauptergebnis des internationalen Vergleichs, dass alle Nationalstaaten mit dem Problem konfrontiert sind, dass ein Teil der Bevölkerung nur geringe Kompetenzen im Lesen und Schreiben hat, fordert dazu auf, Forschungsergebnisse in diesem Feld auch international zu diskutieren.

5. Ausblick, offene Fragen und Lösungsansätze

Im zweiten Förderschwerpunkt zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener geht es zentral um die Frage, wie die Menschen am Arbeitsplatz mit Grundbildungsangeboten erreicht werden können und wie Arbeitgeber dafür sensibilisiert werden können, dass sie möglicherweise in ihrem Betrieb Menschen mit Grundbildungsdefiziten beschäftigen. Nicht vergessen werden darf dabei, dass über den Arbeitsplatz immer nur ein Teil der Betroffenen erreicht wird. Zwar stehen laut leo.-Studie immerhin 57 Prozent der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen im Erwerbsleben und weitere 7 Prozent sind in einer Ausbildung, die verbleibenden 35 Prozent können aber über diesen Weg nicht angesprochen werden. Anbieter von Erwachsenenbildung müssen immer ungeachtet politischer Konjunkturen für bestimmte Themen die gesamte Zielgruppe im Blick behalten.

Die Frage der Erreichbarkeit und der Sensibilisierung der Öffentlichkeit bleibt dementsprechend für die Gesamtgruppe der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen eine der offenen Fragen in der Alphabetisierung.

Das Umfeld: Netzwerkarbeit und Schlüsselpersonen

Um die Teilnehmendenzahlen in den Kursen zu erhöhen, wurden in der EQUALS-Studie drei zentrale Konzepte empfohlen und erprobt: Netzwerkarbeit, Schulungen von Multiplikator/inn/en und lebensweltorientierte Angebote. Damit ist unter anderem angesprochen, dass die Kurse dezentral in der jeweiligen Lebenswelt der betroffenen Personen stattfinden sollten und auch aufsuchende Bildungsarbeit in Betracht gezogen werden sollte (vgl. Schneider et al. 2011b, S. 243).

Dass es zur besseren Erreichbarkeit von Teilnehmenden beiträgt, wenn die Träger der Erwachsenenalphabetisierung in Netzwerken arbeiten, ist das Ergebnis mehrerer Forschungsprojekte. Netzwerke sind regional und kommunal unterschiedlich, können aus Weiterbildungseinrichtungen, Schulen, Hochschulen, Jobcentern, Jugendämtern, Familienzentren etc. bestehen. Ebenso zentral sind Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Die Ansprache über Dritte ist in vielen Fällen ein erfolgreicher Weg, um einzelne Personen in die Alphabetisierungskurse zu vermitteln. Mögliche Schlüsselpersonen sind hierbei: Berater/innen in kommunalen Arbeitsagenturen und Sozialberatungsstellen, Erzieher/innen in Kindertagesstätten, Lehrer/innen in berufsbildenden Schulen und Förderschulen,

KURZINFO

SAPfA-Studie²

Sensibilisierung von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen.

Es wurden 36 qualitative Tiefeninterviews mit Mitarbeitenden sowie zwei Gruppendiskussionen mit Unternehmer/inne/n geführt. Hinzu kommt eine quantitative persönlich-mündliche Befragung von 1618 Arbeitnehmer/inne/n und 545 Arbeitgeber/inne/n.

Literatur: *Endergebnisse voraussichtlich 2014*
Verantwortlich: Stiftung Lesen, Mainz

Mitarbeiter/innen in Wohlfahrtsverbänden, Stadtteilbüros, Stadtverwaltung und im Quartiersmanagement, in der Bewährungshilfe und den Justizvollzugsanstalten (vgl. Wagner 2011).

Im Bereich der Forschung zu Netzwerken und Schlüsselpersonen werden derzeit zwei Studien durchgeführt, die nicht mehr die Betroffenen selbst adressieren, sondern das Umfeld der Menschen fokussieren. Die SAPfA-Studie konzentriert sich hierbei auf das berufliche Umfeld, die Umfeldstudie hingegen nimmt einen übergreifenden Blick ein und fragt generell nach der Bedeutung des Umfeldes für die Aufnahme von Lernangeboten in der Alphabetisierung und Grundbildung.

2 Simone C. Ehmig, Lukas Heymann, Carolin Seelmann (2014): *Grundbildung am Arbeitsplatz. Voraussetzungen im beruflichen Umfeld. Ergebnisse einer Studie zur Sensibilisierung von Arbeitnehmern für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen (SAPfA). Projekt im Förderschwerpunkt Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Mainz: Stiftung Lesen (online verfügbar, in Vorbereitung)*

Beide Studien stoßen in ihren ersten Ergebnissen darauf, dass das Phänomen im Kollegium, im Freundeskreis und in der Familie meistens bekannt ist. Wenn man davon ausgeht, dass es etwa 7,5 Millionen Betroffene in Deutschland gibt, ist die Zahl derjenigen, die zumindest darüber informiert sind, um einiges höher. Ergebnisse aus dem AlphaPanel besagen, dass es in der Regel mindestens eine Person im beruflichen und eine im privaten Umfeld gibt, die von den Schwierigkeiten der/des Betroffenen weiß. Wir können hier von mindestens

weiteren 15 Millionen Menschen ausgehen, die jemanden mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen kennen. Trotzdem bleiben geringe Lese- und Schreibkompetenzen in der Öffentlichkeit ein Tabuthema.

KURZINFO

Umfeldstudie

Die Studie umfasst eine qualitative und eine quantitative Teilstudie. Die Auswahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen im Rahmen der qualitativen Teilstudie basiert auf einer theoretisch erarbeiteten Typenbildung. Die repräsentative auf Hamburg als exemplarische Metropolregion bezogene quantitative Teilstudie (n=1.500) wird als Telefonbefragung durchgeführt. Die Studie zielt auf die verbesserte Erreichbarkeit von Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen über ihr familiäres, soziales und berufliches Umfeld.

*Literatur: (Grotlüschen et al. 2014),
Endergebnisse voraussichtlich 2015
Verantwortlich: Universität Hamburg*

Die Umfeld- und die SAPfA-Studie werden Ergebnisse dazu erbringen, wie in der Familie, im Verein, bei Beratungsstellen im Kollegen- oder im Freundeskreis damit umgegangen wird, wenn Betroffene von ihren Schwierigkeiten berichten. In der Umfeldstudie wird darüber hinaus auf die Ambivalenz der unterstützten Personen fokussiert, die Lese- und Schreibarbeiten den Betroffenen zwar abnehmen, dadurch aber im Grunde das Lernen bei den Betroffenen verhindern. Eine Vorstudie der Umfeldstudie bei mehr als 400 Erwachsenen bei Hamburger Beschäftigungsträgern zeigt bereits erste Ergebnisse. In dem spezifischen Sample geben zwei Drittel der Personen an, in ihrem Umfeld eine oder mehrere Personen zu kennen, die nicht gut schreiben oder das Lesen und

Schreiben vermeiden. In der Regel ist das Wissen darüber offen, das bedeutet, es wird über die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben gesprochen. In den anderen Fällen würde gegenüber dem „offenen Mitwissen“ von einem „verdeckten Mitwissen“ ausgegangen werden. Die weitaus meisten Erwachsenen des Samples wissen auch darüber Bescheid, dass es Alphabetisierungskurse für Erwachsene gibt, aber nur etwa ein Drittel weist die ihnen bekannten Betroffenen auf diese Lernmöglichkeit hin. Etwa 60 Prozent geben an, die betroffene Person bei Schreibarbeiten zu unterstützen, in etwa der Hälfte der Fälle gehen die „Mitwisser/innen“ davon aus, dass die Betroffenen ihre Lese- und Schreibkompetenzen auch verbessern wollen. Abzuwarten bleibt, inwieweit diese ersten Trends sich auch in der Repräsentativstudie bestätigen. In den ersten qualitativen Ergebnissen zeigt sich, dass die Arten der Unterstützung erheblich variieren und es zeichnen sich erste Konturen einer „Typologie des Mitwissens“ ab, die perspektivisch ausgearbeitet werden soll. Elemente sind hierbei der Grad des Wissens, die Offenheit des Wissens, die Intensität der geleisteten Unterstützung und das Problembewusstsein hinsichtlich des Lernprozesses der betroffenen Personen. Aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung ist hierbei insbesondere interessant, inwieweit bei den Betroffenen durch Beziehungen in ihrem mitwissenden Umfeld Lernprozesse angestoßen werden oder nicht (vgl. Grotlüschen et al. 2014).

Die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Schwierigkeiten von Betroffenen rückt durch diese Studien weiter in den Fokus. Vor diesem Hintergrund entstand 2012 am Arbeitsbereich für Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg die Idee, einen Selbsttest zur Messung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz zu entwickeln. Ziel war es, jeder Person die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Lese- und Schreibkompetenz analog zur leo.-Studie schnell, unkompliziert und anonym zu testen. Entwickelt wurde deswegen eine Anwendung (app.) für Apple- und Android-Geräte, die kostenlos zur Verfügung steht. Wenige, unterschiedlich schwierige Lese- und Schreibaufgaben sind zu lösen. Nach Bearbeitung der Aufgaben bekommen die Nutzer/innen direkt ihren Alpha-Level im Vergleich zu den Alpha-Levels der deutschen Bevölkerung grafisch aufgezeigt. Die Auswertung erfolgt analog zur leo.-Studie automatisiert auf Basis der Item Response Theory (IRT), einem etablierten statistischen Verfahren (vgl. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?p=496>).

Von der Alphabetisierung zur Grundbildung

Wie beschrieben, war die Forschung in Deutschland bisher auf den Bereich Alphabetisierung fokussiert. In den Forschungsprojekten des zweiten Förderschwerpunkts des BMBF ist hier eine Trendwende zu erkennen, so dass immer mehr und neuere Bereiche von Literalität in den Blick genommen werden. Health Literacy und Financial Literacy sind nur zwei Beispiele für neue Forschungsfelder, die im Bereich Grundbildung anzusetzen sind (im derzeitigen Forschungsschwerpunkt arbeiten hierzu verschiedene Projekte, siehe: <http://www.alphabund.de/1565.php>). Der internationale Trend ist also auch in der Forschungslandschaft angekommen und diese bearbeitet die grundsätzliche Frage, welche Art von Bildung Menschen brauchen, um an der Gesellschaft angemessen teilhaben zu können (vgl. Egloff 2014). Die Stolpersteine dieser Themen sind dabei schnell offensichtlich: Wer definiert, was es bedeutet, angemessen teilhaben zu können? Wie können Themen wie „politische Grundbildung“ angemessen erforscht werden? Mit welchen pädagogischen Angeboten wird auf die zu erwartenden Forschungsergebnisse reagiert?

Diese Fragen sind offen, sie harren einer gesellschaftlichen Diskussion, deren Eckpfeiler ausgehandelt werden müssen. Angeschlossen werden sollte dabei an die bereits vorhandene Forschung im vergleichbar kleinen Feld der Alphabetisierung. Die Ergebnisse zeigen zum einen, wie eng der Bildungssektor mit ökonomischen Faktoren verknüpft ist und zum anderen, dass Lese- und Schreibprobleme nicht auf individuelle Defizite reduzierbar sind. Bildungsbenachteiligung resultiert aus ausgrenzenden gesellschaftlichen Strukturen und die Steigerung des individuellen Literalitätslevels führt nicht automatisch zu gesellschaftlicher Integration. Möglicherweise eignen sich aber Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse dafür, diese Thematiken auf die Agenda zu bringen und Menschen darin zu unterstützen, sich in der Gesellschaft „sichtbar“ zu machen anstatt zu versuchen, die geringen Lese- und Schreibkompetenzen zu verbergen. Solange es noch so ist, dass der Besuch eines Kurses in der Alphabetisierung als „unnormale“ gilt, obwohl dem lebenslangen Lernen grundsätzlich ein positives Image innewohnt, so lange hat die pädagogische Forschung auch noch gute Gründe, sich mit subjektiven und objektiven Zugangsbarrieren zu Alphabetisierungs- und Grundbildung zu beschäftigen und den Weg zu nachholender Grundbildung und Alphabetisierung als einen selbstverständlichen zu thematisieren.

6. Literaturverzeichnis

Bilger, Frauke (2012):

(Weiter-) Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en.

Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 255–275.

BMBF (2012):

Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016, NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf.

Berlin. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf, zuletzt aktualisiert am 21.03.2014, zuletzt geprüft am 22.07.2014.

Bonna, Franziska; Nienkemper, Barbara (2011a):

Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen.

Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen. In: Birte Egloff und Prof. Dr. Anke Grotlüschen (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, S. 35–52.

Bonna, Franziska; Nienkemper, Barbara (2011b):

Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch?

Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 127–148.

Bourdieu, Pierre (1987):

Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.

Frankfurt am Main. Brügelmann, Hans (1989): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz. Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 187–209.

Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2012):

Literalität und Erstsprache.

In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 210–225.

Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich; Hastaoglu, Tuba (2011):

Wer ist bildungsarm? Zu einer Ideal-typologie des funktionalen Analphabetismus.

In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34 (3), S. 48–58.

Egloff, Birte (2011):

Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen.

In: Birte Egloff und Prof. Dr. Anke Grotlüschen (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, S. 175–190.

Egloff, Birte (2014):

Editorial. Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt.

In: Hessische Blätter für Volksbildung 64 (2), S. 103–106.

Egloff, Birte; Jochim, Dana; Schimpf, Erika J. (2009):

Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung.

In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 32 (4), S. 11–22.

Flick, Uwe (2005):

Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.

Reinbek. Frith, Uta (1985):

Beneath the surface of developmental dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading.

In: Karalyn E. Patterson, J. C. Marshall und M. Coltheart (Hg.): Surface dyslexia.

Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London, S. 301–330.

Online verfügbar unter [http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20](http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf)

[Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf](http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf).

Gnahn, Dieter (2007):

Ein PISA für Erwachsene? DIE. Bonn

(„DIE FAKTEN“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung).

Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/gnahn0701.pdf>, zuletzt geprüft am 12.08.2014.

Grotlüschen, Prof. Dr. Anke (2011):

Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften.

In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Rudolf Kretschmann, Eva Quante-Brandt und Karsten D. Wolf (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 12–39.

Grotlüschen, Prof. Dr. Anke (2012):

Literalität und Erwerbstätigkeit.

In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 137–165.

Grotlüschen, Prof. Dr. Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M.B. (2014):

Konsequenzen der Konstruktion von Kompetenzmodellen am Beispiel von Literalität.

Im Erscheinen in: von Felden, H.; Pätzold, H.; Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Grotlüschen, Prof. Dr. Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hg.) (2011):

Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster.

Grotlüschen, Prof. Dr. Anke; Riekmann, Dr. Wibke (Hg.) (2012):

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland.

Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster.

**Grotlüschen, Prof. Dr. Anke; Riekmann, Dr. Wibke; Buddeberg, Klaus (2012):
Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie.**

In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 15–53.

**Grotlüschen, Prof. Dr. Anke; Riekmann, Dr. Wibke; Buddeberg, Klaus (2014):
Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld.**

In: Hessische Blätter für Volksbildung 64 (2), S. 116–124.

**Grotlüschen, Prof. Dr. Anke; Sondag, Christoph (2012):
Literalität, Schulabschluss und Schulerleben.**

In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 227–253.

**Gruppe hochrangiger Sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz (2012).
Zusammenfassender Bericht. Luxembourg.**

Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-hlg-exec-sum_de.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2014.

Jütten, Stefanie; Mania, Ewelina (2011):

Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung.

Die Evaluation der Fortbildung des Verbundprojekts „ProGrundbildung“.

In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 267–284.

Karg, Ludwig (2009):

Das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot in Deutschland.

Erste Zahlen des Alpha-Monitors. DIE. Bonn

(„DIE FAKTEN“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung).

Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/karg0901.pdf>, zuletzt geprüft am 13.08.2014.

Künzel, Klaus (2011):

Projektbericht (eingehende Darstellung) des Projektes „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Unter Mitarbeit von Andreas Meese, Nadja Mokeeva und Sabine Schwarz. Köln.

Online verfügbar unter <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb12/718199812.pdf>, zuletzt geprüft am 13.08.2014.

Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike; Maué, Elisabeth (2012):

Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen.

In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 122–134.

Ludwig, Joachim; Müller, Katja (2011):

Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE.

In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 119–141.

OECD; Statistics Canada (2000):

Literacy in the Information Age.

Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.) (2011):

Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland – Daten und Fakten. Alphabund.

Online verfügbar unter http://www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barriere_frei.pdf, zuletzt geprüft am 13.08.2014.

Projektträger im DLR (Hg.) (2012):

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007–2012.

Bielefeld: Bertelsmann (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, [3]).

Rammstedt, Beatrice (Hg.) (2013):

Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich.

Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster [u.a.].

Reuter-Liehr, Carola (2008):

Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie. Bochum.

Riekmann, Dr. Wibke (2012):

Literalität und Lebenssituation. 166–185.

In: Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster.

Rosenblatt, Bernhard von (2011):

Lernende Analphabetinnen und Analphabeten.

In: Birte Eglhoff und Prof. Dr. Anke Grotlüschen (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, S. 89–99.

Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2010):

Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. München.

Schneider, Karsten; Ernst, Annegret; Hendel, Anja (2011):

Alphabetisierung an Volkshochschulen. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Befragung.

In: Karsten Schneider, Annegret Ernst und Johanna Schneider (Hg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, S. 127–144.

Schweizer Bundesamt für Statistik (2005):

Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel.

Simone C. Ehmig, Lukas Heymann, Carolin Seelmann (2014):

Grundbildung am Arbeitsplatz. Voraussetzungen im beruflichen Umfeld. Ergebnisse einer Studie zur Sensibilisierung von Arbeitnehmern für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen (SAPfA).

Projekt im Förderschwerpunkt Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Mainz: Stiftung Lesen (online verfügbar, in Vorbereitung)

Wagner, Daniela (2011):

Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 245–259.

Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011):

„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“

Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: Januar 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de

Monika Tröster, Ewelina Mania

Modul 1:
**Zugänge zur Alphabetisierungs-
und Grundbildungsarbeit**

Teil 3:
**Einordnung der Alphabetisierung
in das Themenfeld Grundbildung**



Einordnung der Alphabetisierung in das Themenfeld Grundbildung

Monika Tröster, Ewelina Mania

1. Geschichtlicher Abriss: Von der Alphabetisierung zur Grundbildung	04
2. Grundbildung: Begriffsklärung und Konzepte	05
3. Ausgewählte Grundbildungskonzepte	07
3.1 Schlüsselkompetenzen der OECD	07
3.2 Schlüsselkompetenzen der EU	08
4. Überblick über Grundbildungsbereiche und -inhalte	09
5. Überblick über den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung	11
5.1 Rahmenbedingungen und Strukturen	11
5.2 Anbieter und Schwerpunkte der Grundbildung	12
5.3 Akteure und Service-Einrichtungen in der Grundbildung	13
6. Handlungsfelder und Herausforderungen im Bereich Grundbildung	15
7. Literaturverzeichnis	16

1. Geschichtlicher Abriss: Von der Alphabetisierung zur Grundbildung

Das Phänomen Analphabetismus in den Industrieländern wurde in den 1970er Jahren erstmals öffentlich thematisiert und erregte globale Aufmerksamkeit. Die Befassung mit der Thematik ging einher mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen; einfache Arbeitsplätze fielen weg und die Arbeitslosigkeit stieg rapide an. Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen waren besonders betroffen. Zu dieser Zeit entstanden in verschiedenen Bildungseinrichtungen und -initiativen, aber auch in Justizvollzugsanstalten die ersten Alphabetisierungskurse. Die Industrieländer haben dabei unterschiedlich reagiert, einige haben umgehend nationale Programme aufgelegt, während in anderen Staaten das Phänomen zunächst nicht ausreichend wahrgenommen wurde. In der Bundesrepublik Deutschland wurde Handlungsbedarf erkannt und durch Studien belegt. Seit Anfang der 1980er Jahre hat sich die Erwachsenenalphabetisierung zu einem wichtigen Bildungsbereich entwickelt, der bedingt durch „Förder-Konjunktoren“ große Fortschritte, aber auch Einbrüche und Stillstände erlebte.

Einhergehend mit international geführten Diskussionen zu Literacy erfolgte in Deutschland in den 1990er Jahren ein Wandel im Verständnis von Alphabetisierung. In den Alphabetisierungskursen zeigte sich deutlich, dass es nicht ausschließlich um das Lesen- und Schreibenlernen geht, sondern um die in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Familie, Freizeit, Gemeinde oder am Arbeitsplatz benötigten Alltagskompetenzen.

Von eher engeren Konzepten der Alphabetisierung ging die Entwicklung daher hin zu umfassenderen und flexibleren Grundbildungsansätzen (vgl. Tröster 2000). Obwohl seitdem weitere Auseinandersetzungen mit Begriffen stattgefunden haben, ist die kritisierte Verengung des Alphabetisierungs- und Grundbildungsverständnisses auf Lesen, Schreiben und Rechnen immer noch nicht gänzlich überwunden. So wird zum Teil weiterhin von Beherrschung der Kulturtechniken gesprochen, ohne die jeweils relevanten Kontextbezüge entsprechend zu berücksichtigen (siehe dazu auch Abraham/Linde 2011).

Während der Begriff Alphabetisierung das Lesen und Schreiben fokussiert, umfasst Grundbildung „allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau“ (Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2011, S. 2). Ausreichende Grundbildungskompetenzen sind die Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe, d.h. Beteiligung am Arbeitsmarkt im Sinne von Berufstätigkeit und Weiterqualifizierung, Einbindung in soziale Beziehungen sowie Wahrnehmung der persönlichen, politischen und sozialen Rechte und Pflichten (vgl. Tröster 2000). Bezugnehmend auf die internationale Diskussion kann Literalität als „ein Set sozialer Praxen verstanden (werden), die die ganze Breite von Lebensbereichen berücksichtigen, in denen Menschen in Gesellschaft, Familie und am Arbeitsplatz agieren“ (Abraham/Linde 2011, S. 889). So wird von unterschiedlichen Literalitäten in unterschiedlichen Lebensbereichen ausgegangen, etwa von einer Workplace Literacy oder einer Financial Literacy (vgl. Mania/Tröster 2014). Zeuner und Pabst (2011) haben die Vielfalt „literaler Ereignisse“ (ebd., S. 152 und 175 ff) sowie die lebensweltlichen Kontexte, in denen Schriftsprache verwendet wird, aufgezeigt.

Die Relevanz verschiedener Literalitäten bzw. Grundbildungskompetenzen wird u.a. durch die Ergebnisse der leo. – Level-One Studie (siehe Teil 2 des Studientextes) und der PIAAC-Studie¹ beschrieben (vgl. Rammstedt 2013). Demnach können 17,5 Prozent der Menschen in Deutschland maximal kurze Texte mit einfachem Vokabular lesen, sie verstehen und ihnen Informationen entnehmen (Stufe 1 oder niedriger). (Zum Vergleich: Der OECD-Schnitt liegt hier bei 15,5 Prozent.). Lediglich 10,7 Prozent der Testpersonen erreichten die höchsten Kompetenzstufen 4 und 5. Bei Alltagsaufgaben, die mathematische Kompetenz erfordern, gelangten 18,5 Prozent der Testpersonen in Deutschland nicht über das grundlegendste Niveau hinaus, das einfaches Zählen, Sortieren und die Verwendung der Grundrechenarten umfasst.

1 PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies. PIAAC definiert „Literacy“ als „the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society“.

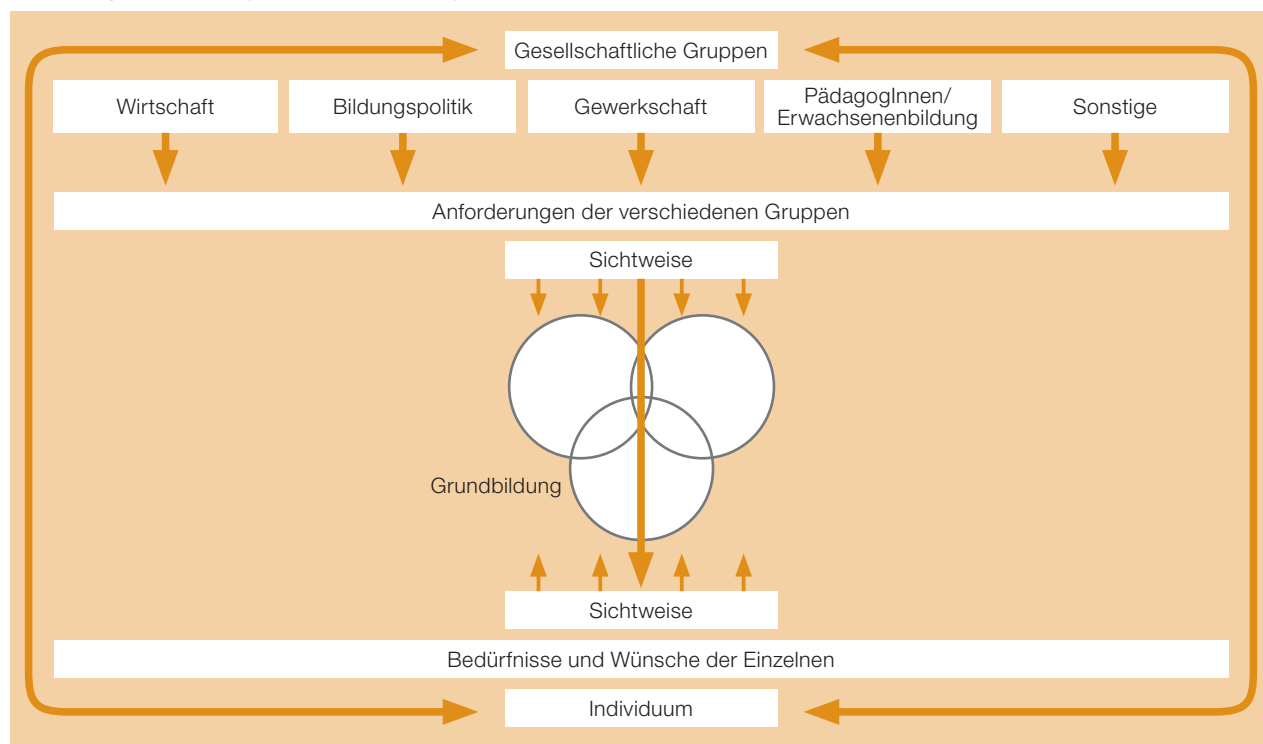
2. Grundbildung: Begriffsklärung und Konzepte

Merkmale des Begriffs

Bisher gibt es nur wenige Versuche, eine allgemeinverbindliche Definition von Grundbildung vorzunehmen. Betont wird vielmehr, dass eine genaue Begriffsdefinition schwierig ist und dass „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung existiert“ (Tröster 2000, S.17). Dennoch lassen sich im Grundbildungsdiskurs verschiedene Diskussionslinien nachzeichnen. Zum einen wird der Grundbildungsbegriff hinsichtlich seiner Abgrenzung zum Alphabetisierungsbegriff thematisiert. Wengleich „bisher kein Konsens über eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung“ (Linde 2008, S.53) besteht, wird Grundbildung als der umfassendere Begriff angesehen. Alphabetisierung stellt sich dabei als ein Teil von Grundbildung dar (vgl. Tröster 2000, S.13). Zum anderen wird Grundbildung als relativer, kontextabhängiger und dynamischer Begriff betrachtet, der sich an aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen orientiert und insofern einem beständigen Wandel unterliegt (vgl. Döbert 1999; Kamper 2001, S. 31; Tröster 2000, S.17). Verbunden mit der Ausrichtung an gesellschaftlichen Anforderungen wird der Grundbildungsbegriff auch arbeits- und berufsorientiert ausgelegt (z.B. Tröster 2002) und „im Spannungsfeld von individueller Lebensbewältigung und fachlicharbeitsmarktbezogener Qualifizierung“ (Bastian 2002, S.7) verortet. Die Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt wirken somit auf das Verständnis von Grundbildung ein (vgl. z.B. Alke 2009).

Durch die damit verbundene Dynamisierung des Konzepts und die Betonung der individuellen Anteile (Eigenaktivität, persönliche Fähigkeiten) gerät der Begriff Grundbildung viel deutlicher in ein gesamtgesellschaftliches Spannungsfeld als dies beim Begriff Alphabetisierung der Fall ist. So gibt es auf der einen Seite die Sichtweisen und Ansprüche im Hinblick auf Grundbildung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (u.a. Arbeitgeberverbände, Bildungspolitik, Gewerkschaften, Bildungswissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen). Auf der anderen Seite gibt es die Perspektive der Individuen mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Sichtweisen auf Grundbildung. Beide Perspektiven haben Einfluss auf die Bestimmung und Verortung von Grundbildung (vgl. Tröster 2000, S. 17f und vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Spannungsfeld Grundbildung, Tröster 2000, S. 17



Ausgewählte Definitionen

Im Rahmen von Alfabund² umfasst der Begriff Grundbildung „allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau“ (vgl. Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2011, S. 2). Neben dem Beherrschen von Lese- und Schreibfertigkeiten wird hier auf das Vorhandensein von verschiedenen Schlüsselkompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie beispielsweise mathematische Grundkenntnisse oder allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft, verwiesen (vgl. ebd.).

Wesentlich weiter und offener gefasst ist eine Definition der UNESCO, die Grundbildung als die Entwicklung und Entfaltung von Individuen und deren Potentialen versteht und zudem davon ausgeht, dass Grundbildung nicht nur als „ein Recht, sondern auch (als) eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gemeinschaft als Ganzes“ (UNESCO/CONFINTEA 1998, S. 4) zu sehen ist. Betont wird, dass die Anerkennung des Rechts auf Lebenslanges Lernen von flankierenden Maßnahmen begleitet wird, die entsprechende Voraussetzungen in allen Lebensbereichen schaffen, um den komplexen Herausforderungen einer sich stetig verändernden globalen Welt gewachsen zu sein (vgl. ebd., S. 4). Dieser Ansatz ist multiperspektivisch angelegt, so dass die lernenden Menschen als Handelnde in den je unterschiedlichen Lebensbereichen angesehen werden (vgl. Linde 2008, S. 54). Bei dieser Begriffsbestimmung wird die programmatische Verbindungslinie zwischen Grundbildung, gesellschaftlicher Teilhabe und Lebenslangem Lernen deutlich sichtbar.

In der „Vereinbarung über eine gemeinsame Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ wird herausgestellt, dass „alle Erwachsenen ein Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (Literacy) verbunden mit einer ausreichenden Grundbildung“ (BMBF 2011, S. 1) benötigen. Als „Grundbildung“ werden hier „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy)“ (ebd., S. 1) bezeichnet. Im Vergleich zu anderen Begriffsbestimmungen werden hier verschiedene explizit Grundbildungsbereiche ausdifferenziert und der Anwendungsbezug von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltagskontext betont (vgl. ebd., S. 1).

² Zusammenschluss der seit 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

3. Ausgewählte Grundbildungskonzepte

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und die EU entwickelten jeweils ein Referenzinstrument, das einen konzeptuellen Referenzrahmen für weitere Aktionen und Programme darstellt. So stellen die Ergebnisse des OECD-Projekts „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo) Grundlage für Kompetenzmessungen wie PISA oder PIAAC dar, während der von der Europäischen Kommission (2006) vorgelegte Vorschlag zu „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ als Referenzrahmen für solche Initiativen wie den „Europäischen Qualifikationsrahmen“ gilt. Den Inhalt der Instrumente bilden die Bestimmung und die Beschreibung von Kompetenzen, welche für die Teilhabe an der heutigen Gesellschaft notwendig sind.

Den Konzepten von OECD und EU ist gemeinsam, dass beide vor dem Hintergrund von Globalisierung und Wandel zur Wissensgesellschaft „neue Grundfertigkeiten“ zu bestimmen versuchen. Es wird angenommen, dass sich mit dem Wandel der Gesellschaft auch die Anforderungen an die Menschen verändert haben, sodass Lesen, Schreiben und Rechnen als nicht mehr ausreichend angesehen und die Konzepte zu Grundfertigkeiten bzw. Schlüsselkompetenzen unter anderem um informations- und kommunikationstechnische (IKT) wie auch personale und soziale Kompetenzen erweitert werden.

Im Folgenden werden beide Konzepte kurz dargestellt.

3.1 Schlüsselkompetenzen der OECD

DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) war ein langjähriges Projekt der OECD, in dem die Frage beantwortet werden sollte, welche Kompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine funktionierende Gesellschaft benötigt werden. Die Forschungsaktivitäten begannen Ende 1997 mit der Sichtung von kompetenzbezogenen Studien sowie der Klärung des Kompetenzbegriffs und endeten 2003 mit der Vorlage des Schlussberichts. Um einen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen zu bestimmen, hat die OECD mit zahlreichen Wissenschaftler/innen und Expert/innen vieler OECD-Länder und Organisationen (UNESCO, Gewerkschaften usw.) zusammengearbeitet. Bezugspunkte für die Bestimmung des Kompetenzrahmens waren nicht nur theoretische Modelle und Konzepte, sondern auch normative Vorstellungen im Hinblick auf das Menschen- und Weltbild, politische Aushandlungsprozesse sowie der kulturelle Kontext und biographische Variabilität.

Im Rahmen des Projekts wurde Kompetenz als eine Kombination von Wissen, kognitiven und non-kognitiven Fähigkeiten definiert, die es ermöglicht, komplexe Anforderungen in spezifischen Situationen zu erfüllen. Schlüsselkompetenzen zeichnen sich durch folgende Merkmale heraus:

- sie tragen zum Wohlergehen der Gesellschaft und der Menschen bei
- sie sind in verschiedenen Lebensbereichen notwendig (in der Familie, am Arbeitsplatz, im politischem Leben)
- sie sind für alle wichtig (vgl. OECD 2005, S. 6)

Um Grundbildung zu bestimmen, wurden Schlüsselkompetenzen in drei Kategorien eingeteilt, die jeweils weitere Kompetenzen beinhalten (vgl. ebd.12ff.):

1. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)

- A. interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten
- B. interaktive Nutzung von Wissen und Informationen
- C. interaktive Anwendung von Technologien

2. Interagieren in heterogenen Gruppen

- A. Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten
- B. Fähigkeit zur Zusammenarbeit
- C. Bewältigen und Lösen von Konflikten

3. Eigenständiges Handeln

- A. Handeln im größeren Kontext
- B. Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten
- C. Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen

Die Beschreibung der jeweiligen Schlüsselkompetenzen ist als ein allgemeiner Rahmen zu verstehen, sodass diese, z. B. für Kompetenzmessungen, weiter zu differenzieren sind. Eine konkrete Beschreibung der Kompetenzen sowie die Bestimmung von Kompetenzstufen und Mindestanforderungen erfolgt in den jeweiligen Studien, z.B. bei PISA oder PIAAC.

3.2 Schlüsselkompetenzen der EU

Der „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ wurde von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Jahr 2005 im Kontext der Umsetzung der Lissabon-Strategie veröffentlicht. Der Europäische Rat hat im März 2000 in Lissabon das Ziel aufgestellt, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Es wurde postuliert, dass zur Erreichung dieses Ziels die allgemeine und berufliche Bildung in Europa grundsätzlich umgestaltet werden müsse (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005). Der erarbeitete Referenzrahmen soll als Bezugsgröße für Entscheidungsträger, Bildungsanbieter, Arbeitgeber und Lernende wie auch für weitere Aktionen auf Gemeinschaftsebene, also auch für den „Europäischen Qualifikationsrahmen“ dienen (vgl. ebd.). Der Vorschlag umfasst die Ermittlung und Definition von Schlüsselkompetenzen, „die in einer Wissensgesellschaft notwendig für den sozialen Zusammenhalt, die Beschäftigungsfähigkeit und die persönliche Entfaltung nötig sind.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 3).

Der Begriff „Schlüsselkompetenzen“ wurde dem Begriff „Grundfertigkeiten“ vorangestellt, da er umfassender ist (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 15). Kompetenz wurde als eine Kombination aus „Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen“ definiert, während „Schlüsselkompetenzen“ diejenigen Kompetenzen sind, die „alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen. Am Ende ihrer Grund(aus)bildung sollten junge Menschen ihre Schlüsselkompetenzen so weit entwickelt haben, dass sie für ihr Erwachsenenleben vorbereitet sind, und die Schlüsselkompetenzen sollten im Rahmen des lebenslangen Lernens weiter entwickelt, aufrechterhalten und aktualisiert werden“ (ebd., S.15).

Der Referenzrahmen umfasst dementsprechend acht Schlüsselkompetenzen (ebd., S. 15):

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Unternehmerische Kompetenz
8. Kulturelle Kompetenz

Als die wichtigsten Grundfertigkeiten werden dabei Sprache, Lesen, Rechnen und IKT genannt.

4. Überblick über Grundbildungsbereiche und -inhalte

Ein Kennzeichen der Grundbildungskonzepte ist die Berücksichtigung der komplexen und vielfältigen Anforderungen, die zur Teilhabe an Gesellschaft vorausgesetzt werden. Als Bestandteil einer umfassenden Grundbildung werden neben Lesen, Schreiben und Rechnen meist folgende Kompetenzbereiche bestimmt und konzeptioniert (vgl. u.a. Egloff 2014, S. 104):

- (Digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien (auch bekannt als digital oder Media Literacy oder Computer Literacy oder Medienkompetenz)
- Gesundheit/Health Literacy
- Ernährung/Food Literacy
- Finanzen und Ökonomie/Financial Literacy, finanzielle bzw. ökonomische Grundbildung
- politische Grundbildung
- Fremdsprachen (mindestens Englisch)

Im Folgenden werden exemplarisch folgende drei Grundbildungsbereiche beschrieben: ökonomische bzw. finanzielle Grundbildung, Food Literacy und Health Literacy.

Ökonomische bzw. finanzielle Grundbildung

Als Legitimation für die Notwendigkeit einer ökonomischen bzw. finanziellen Grundbildung wird meist auf den hohen Verschuldungsgrad in Deutschland, die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, die zunehmende Erfordernis privater Vorsorge und die Komplexität von Finanzprodukten verwiesen (vgl. Remmele u.a. 2013; Mania/Tröster 2013a).

Konzepte ökonomischer Grundbildung identifizieren entlang ökonomisch geprägter Lebenssituationen rollenbezogene Kompetenzanforderungen für Verbraucher/innen (Konsumenten, Geldanleger/innen, Kreditnehmer/innen, Versicherte), Erwerbstätige (Berufswähler/innen, Auszubildende, Arbeitnehmer/innen, Selbstständige/Unternehmer/innen) und Wirtschaftsbürger (Transferempfänger/innen, Beitragszahler/innen, Wahlbürger/innen, Aktivbürger/innen) (vgl. Remmele u.a. 2013, S. 58; DVV o.J.).

Als ein Teilbereich ökonomischer Grundbildung fokussiert finanzielle Grundbildung die „existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“ (Mania/Tröster 2014, S. 140). Im Themenbereich „Finanzielle Grundbildung“ werden verschiedene Begriffe teilweise synonym benutzt. Während im englischsprachigen Raum meist von „Financial Literacy“ oder gelegentlich auch von „Financial Capability“ die Rede ist, reicht das Spektrum in Deutschland von „Finanzieller (Allgemein-)Bildung“ über „Finanzbildung“ bis hin zu „Finanzieller Alphabetisierung“ bzw. „finanziellem Analphabetismus“ und „Finanzkompetenz“ (vgl. Mania/Tröster 2013b). In den letzten Jahren wird ökonomische bzw. finanzielle Grundbildung im Kontext der Diskussionen um einen umfassenden Grundbildungsbegriff verstärkt thematisiert. So wird im Rahmen des Projekts „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe) am DIE ein lebensweltorientiertes Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“ entwickelt, das u.a. eine Grundlage für die Entwicklung von Lernangeboten darstellen soll.

Als ein Beispiel für ein E-Learning-Angebot im Bereich ökonomische Grundbildung sei der Lernbereich „Leben und Geld“ des DVV-Lernportals ich-will-lernen.de genannt.

Food Literacy

Ausgangspunkt für Konzepte zu „Food Literacy“ sind die steigenden Anforderungen im Bereich Ernährung, die mit sinkenden Kompetenzen in dem Bereich einhergehen (vgl. Müller/Groeneveld/Brüning-Fesel 2007, S. 46). Food Literacy kann definiert werden als „die Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten“ (vgl. ebd., S. 47). Diese Fähigkeit ist mit Anforderungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung verbunden. Als Beispiel sei das Lesen von Rezepten, das Schreiben eines Einkaufszettels oder die Berechnung von Zutatenmengen bei Kochrezepten genannt (vgl. Groeneveld u.a. 2011, S. 4). Im Rahmen des internationalen Projekts „Food Literacy – A New Horizontal Theme in Adult Education and Counselling“ sollte Food Literacy als neue Schlüsselkompetenz und als Querschnittsthema bzw. -aufgabe in der Erwachsenenbildung etabliert werden (vgl. Müller/Groeneveld/Brüning-Fesel 2007). Demnach weist die systematische und zielgerichtete Einbettung des Themas Essen und Trinken in Alphabetisierungskursen unter anderem folgende Potenziale auf (vgl. Groeneveld u.a. 2011; Schnögl u.a. 2006):

- Abbau von Ängsten und Steigerung der Lernmotivation durch die Wahl eines alltagsnahen Themas,
- Förderung der Gruppendynamik und Verbesserung der Kursatmosphäre
- Sensibilisierung für das Thema Essen und Trinken sowie für weitere benachbarte Themen wie Gesundheit

Das im Projekt entwickelte Handbuch enthält neben der Erläuterung des Konzepts der Food Literacy und der Dimensionen der Ernährung auch Übungen bzw. Methoden für die konkrete Kursgestaltung sowie Hinweise zur Vermittlung von Food Literacy in der Grundbildung (vgl. Schnögl u.a. 2006).

Health Literacy

Hintergrund für die Entstehung der Konzepte zu Health Literacy ist der Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und Gesundheitszustand. „Je geringer die Bildung der Befragten ist, desto schlechter ist deren Gesundheitszustand“ (Wist/Schulze 2013, S. 23). Trotz der gesellschaftlichen Relevanz von Gesundheitskompetenzen findet das Thema im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung nur marginale Beachtung. International existiert ein Konzept von Nutbeam (2000), das zwischen funktionaler, interaktiver und kritischer Health Literacy unterscheidet. Für den Bereich der Grundbildung ist vor allem die funktionale Ebene von Health Literacy bedeutsam, die „grundlegende Techniken zur Kommunikation über Gesundheit, wie etwa das Lesen, das Schreiben und das basale Verstehen von gesundheitsbezogenen Texten“ beinhaltet (Wist/Schulze 2013, S. 23). Anforderungen im Alltag umfassen damit z.B. das Lesen und Umsetzen von Informationen in Beipackzetteln, Nahrungsmittelverpackungen, Sicherheitshinweisen und Gebrauchsanleitungen. Neben Lesen und Schreiben ist dabei auch Gesundheitswissen und kritisches Hinterfragen der enthaltenen Informationen notwendig (vgl. ebd., S. 24).

5. Überblick über den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung

5.1 Rahmenbedingungen und Strukturen

Obwohl sich der Arbeitsbereich Alphabetisierung und Grundbildung seit den 1980er Jahren kontinuierlich entwickelt hat, existiert bisher keine bundesweite gesetzliche Regelung, um ein flächendeckendes Kursangebot vorzuhalten und für Verstetigung zu sorgen. Aus der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland leiten sich klare Zuständigkeiten für den Bund und die Länder ab. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) kann ausschließlich innovative Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung fördern. Dies ist seit den Anfängen der Alphabetisierung bis heute immer wieder geschehen, kann jedoch keinen Ersatz für entsprechende Rahmenbedingungen bieten. Für die Schaffung einer Infrastruktur und eines adäquaten Bildungsangebotes sind die Bundesländer und Kommunen zuständig. Das bedeutet, dass die Angebote, die Rahmenbedingungen und die Infrastruktur in den jeweiligen Bundesländern unterschiedlich sind (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 99; Tröster 2005; Schmidt-Lauff/Sanders 2011).

Seit dem Jahr 2000 haben richtungsweisende Entwicklungen stattgefunden. Beim Weiterbildungsforum in Dakar (2000) wurde das Programm „Bildung für alle“ (Education for All – EFA) beschlossen; die Federführung dieses weltweiten Aktionsprogramms liegt bei der UNESCO. Eine Konsequenz zur Umsetzung der Ziele war die UN-Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012). In Deutschland hat sich daraufhin ein „Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung“ konstituiert, dem auch das BMBF angehörte. Angeregt wurden verschiedene Aktivitäten, um die Thematik Alphabetisierung und Grundbildung (wieder) verstärkt in die öffentliche Diskussion einzubringen.

Als deutschen Beitrag zur UN-Dekade hat das BMBF im Jahr 2006 den Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ ausgerufen (Förderzeitraum: 2007–2012, Fördervolumen: ca. 35 Mio. Euro). Er umfasste vier Themenbereiche mit unterschiedlichen Zielsetzungen (vgl. Projektträger im DLR 2012):

1. Grundlagen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit: Verbesserung der theoretischen Grundlagen und der Datenlage (hier insbesondere Größenordnung des „funktionalen Analphabetismus“, Anbieterstrukturen und -entwicklungen, Teilnahme an Kursen)
2. Effizienz und Qualität von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Erwachsene mit unzureichender Grundbildung: Ausbau vorhandener Strukturen, Steigerung der Effizienz von Angeboten und Untersuchung der Wirksamkeit von Beratungsformen
3. Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit: Ermittlung betrieblicher Anforderungen an Grundbildung, Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren sowie Erarbeitung von Qualifizierungskonzepten und -angeboten für unterschiedliche Zielgruppen
4. Professionalisierung der Lehrenden: z.B. Entwicklung und Erprobung von Fort- und Weiterbildungsansätzen für die Lehrenden

Ein wesentlicher Erfolg der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten war, dass der Bereich Alphabetisierung und Grundbildung als bildungspolitische und gesamtgesellschaftliche Herausforderung stärker wahrgenommen wurde.

Im Jahr 2011 erfolgte die Bekanntgabe einer „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, die vom BMBF und der Kultusministerkonferenz (KMK) gemeinsam initiiert wurde. Damit einher ging die Aufforderung an alle zivilgesellschaftlichen Akteure, sich an dieser Allianz zu beteiligen. Das BMBF hat inzwischen eine neue Initiative zur arbeitsplatzorientierten Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der Alphabetisierung und Grundbildung mit rund 20 Millionen Euro für die Jahre 2012 bis 2015 gestartet.³

Der Fokus richtet sich auf drei Handlungsfelder:

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

Seit der Intensivierung der Förderung durch das BMBF und der fortschreitenden Umsetzung der nationalen Strategie haben auch die Länder ihre Aktivitäten verstärkt. Dies ist abzulesen an der:

- Einrichtung von Koordinationsstellen für Alphabetisierung und Grundbildung, um den länderinternen und länderübergreifenden Austausch sowie die Kooperation mit dem Bund, den Sozialpartnern und zivilgesellschaftlichen Organisationen zu fördern,
- Einstellung eigener Haushaltsansätze für Alphabetisierung und Grundbildung oder Aufstockung der Grundförderung,
- Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln über den Europäischen Sozialfonds (ESF),
- Entwicklung eigener Förderschwerpunkte,
- Einrichtung von Regionalstellen Alphabetisierung und Grundbildung oder regionaler Grundbildungszentren,
- Einrichtung von Runden Tischen, Bündnissen, Netzwerken, Grundbildungspakten und ressortübergreifenden Arbeitsgruppen (vgl. KMK 2011).

Zurzeit wird darüber diskutiert, dass diese positiven Entwicklungen und Aktivitäten in Deutschland in eine „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ münden. Das wäre ein wichtiger Schritt in Richtung Verstetigung des Grundbildungsbereichs.

5.2 Anbieter und Schwerpunkte der Grundbildung

Anbieter und Kursstruktur

Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sind zu 80–90% die Volkshochschulen. Weiterhin gibt es Vereine oder Initiativen wie z.B. den Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB) oder den Verein „Lesen und Schreiben“, beide in Berlin. Darüber hinaus bestehen auch Angebote in Justizvollzugsanstalten und zum Teil im Bereich der beruflichen Bildung. Die meisten Kurse finden ein- bis zweimal in der Woche und zwar vorwiegend abends statt (Dauer: je zwei bis drei Kursstunden), doch auch Vormittagskurse sind nachgefragt. Die Gebührenregelung ist höchst unterschiedlich gestaltet. Während eine Vielzahl von Einrichtungen die Kurse noch kostenfrei anbietet, erheben andere ein Teilnehmerentgelt. Die Kurse sind für die Träger kostenintensiv, da die Kursgröße häufig bei unter zehn Teilnehmenden liegt, was eine bessere Förderung der Lernenden gewährleistet.

Zusätzlich zu den oben genannten Kursangeboten gibt es vereinzelt auch Maßnahmen oder Lehrgänge, die über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden (6–12 Monate) (vgl. Tröster 2005).

³ Detaillierte Informationen und einen Überblick über die Projektvorhaben bietet die Alfabund-Homepage: URL: <http://www.alfabund.de/>.

Schwerpunkte

In der Regel werden – zumindest bei größeren Volkshochschulen – Kurse auf verschiedenen Niveaustufen angeboten. Bei der Kursbezeichnung wird auf die Begriffe Alphabetisierung oder Analphabet verzichtet; die Kurse heißen bspw. „Lesen und Schreiben von Anfang an“. Für das Lesen- und Schreibenlernen liegen Rahmencurricula und Unterrichtsleitfäden für die Erwachsenenbildung vor, die vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) entwickelt worden sind. Dem ersten Kursbesuch gehen eine Erstberatung, ein persönliches Beratungsgespräch, und möglicherweise weitere Gespräche voraus. Teilweise wird kursbegleitende (Lern-) Beratung angeboten. Zu den Standardangeboten zählen auch „Grundkurse Rechnen“, „Schreiben am PC“ oder „Internetkompetenz“. Zum Thema Kommunikation gibt es Angebote wie „Mich verständlich machen – mich durchsetzen“, „Hören – Sprechen – Lesen“ oder „Mutiger werden im Umgang mit Behörden“. Auch „Englisch im Bereich Grundbildung“ hat sich mittlerweile durchgesetzt. Weitere Kursangebote unter dem Aspekt Kreativität sind offene Lese- und Schreibwerkstätten, Schreibtage und Kreatives Schreiben oder auch Yoga und Schreiben. Sowohl Bildungsurlaube und Sommerkurse als auch Schreibtage bzw. Schreibwochenenden – zum Teil mit Kinderbetreuung – sind seit mehreren Jahren in einigen Einrichtungen etabliert. Neben inhaltlich relevanten Themenschwerpunkten hat „Kreatives Schreiben“ einen hohen Stellenwert erlangt. In den letzten Jahren sind verstärkt offene Lernangebote wie LernCafés entstanden sowie offene Selbsthilfe- und Treffpunktangebote für die Betroffenen.

Des Weiteren gibt es Maßnahmen, die dem „Nachholen von Schulabschlüssen“ zuzuordnen sind wie bspw. „Brückenkurse Alphabetisierung“. Sie sind angesiedelt im Übergang von Alphabetisierungsmaßnahmen und Kursen zur Vorbereitung auf einen Hauptschulabschluss (Zeugnis der Berufsreife).

Die Aufstellung macht deutlich, dass die Angebote über die traditionelle Alphabetisierung hinausgehen und einer umfassenderen Grundbildung zuzuordnen sind.

Ergänzend zu bzw. auch unabhängig von den Kursangeboten bietet der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) seit 2004 für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung das Lernportal [ich-will-lernen.de](http://www.ich-will-lernen.de) an, das seitdem kontinuierlich um verschiedene Themenbereiche wie „Rechnen“ und „Nachholen von Schulabschlüssen“ erweitert wurde. Es ist als eine Lernplattform mit insgesamt 16 Lernstufen konzipiert, die vom Erlernen einzelner Buchstaben bis zu Themen des Hauptschulabschlusses reichen. Enthalten sind mehr als 31.000 interaktive Übungen. Die Nutzung ist kostenlos, da das Portal vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird. Bisher hat der DVV für das mehrfach ausgezeichnete Portal, mehr als 450.000⁴ Passworte vergeben. Hier zeigt sich die große Bedeutung der Neuen Medien für die Zielgruppe.

5.3 Akteure und Service-Einrichtungen in der Grundbildung

Für Alphabetisierung und Grundbildung engagieren sich auf nationaler Ebene verschiedene Akteure und Service-Einrichtungen:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Das BMBF unterstützt den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung durch Förderprogramme, bundesweite Veranstaltungen zum Weltalphabetisierungstag am 8. September und die Fachtagungen „Weiterbildung im Dialog“. Des Weiteren wurde die bundesweite Informationskampagne „Lesen & Schreiben – mein Schlüssel zur Welt“ (www.mein-schluessel-zur-welt.de) umgesetzt. Das BMBF hat im Jahr 2011 gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK) die „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ initiiert. An der Umsetzung dieser Strategie sind relevante Akteure und gesellschaftliche Gruppen beteiligt:

- das Kommissariat der deutschen Bischöfe
- der Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland

4 Quellen: Homepage (URL:<http://www.grundbildung.de/projekte/ich-will-lernende>) und Flyer (URL: http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/Neue_Medien/Flyer_iwl_2010_DEUTSCH.pdf) des Lernportals.

- der Deutsche Landkreistag
- der Deutsche Volkshochschul-Verband
- das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung
- der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung
- der Deutsche Gewerkschaftsbund
- die Stiftung Lesen
- der Deutsche Städtetag
- die Bundesagentur für Arbeit

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (BVAG)

Der Verein ist eine Fach-, Service- und Lobbyeinrichtung. Erklärtes Ziel ist die Unterstützung von Personen und Institutionen im Bereich der Alphabetisierung. Dies erfolgt durch Informationen, bildungspolitische Interessenvertretung, Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit. Der Bundesverband gibt die Zeitschrift ALFA-FORUM sowie Materialien für Lehrende und Lernende heraus. Zudem werden Weiterbildungen angeboten und verschiedene Projekte durchgeführt. Des Weiteren bietet der Verband das ALFA-Telefon an, ein Service mit anonymer telefonischer Beratung für Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten bzw. für ihre Familien oder Freunde.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)

Der DVV ist als Dachverband die bildungs- und verbandspolitische Vertretung der Volkshochschulen und der Landesverbände der Volkshochschulen auf nationaler und europäischer Ebene. Er entwickelt Grundsätze und Leitlinien für die Weiterbildung. Im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung ist der DVV an verschiedenen Projekten beteiligt und hat zudem die Lernportale ich-will-lernen.de und ich-will-deutsch-lernen.de entwickelt.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)

Das DIE ist die zentrale Einrichtung für Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung in Deutschland. Es richtet sich an die Akteure aus Wissenschaft, Praxis und Politik, erbringt eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten und stellt Serviceleistungen bereit. Mit seiner Ausrichtung und Expertise trägt das DIE dazu bei, nationale Diskurse zu stärken und internationale Anschlussfähigkeit zu ermöglichen. Zum Themenbereich Alphabetisierung und Grundbildung wurden am DIE zahlreiche Projekte und Aktivitäten durchgeführt (siehe dazu die Alpha-Broschüre 2013 und das DIE Alpha-Portal www.die-bonn.de/alpha-portal/).

UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL)

Das UIL ist ein international agierendes Institut; es unterstützt Forschungsvorhaben und unterhält ein Informations- und Dokumentationszentrum. Das Institut trägt zur Umsetzung des UNESCO-Programms „Bildung für alle“ (Education for All – EFA) bei, war eingebunden in die UN-Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) und leistet einen Beitrag im Rahmen der Folgeaktivitäten der sechsten internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI, Brasilien 2009). In diesem Kontext erschien im Jahr 2013 der zweite globale Bericht zur Erwachsenenbildung (GRALE – Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy).

6. Handlungsfelder und Herausforderungen im Bereich Grundbildung

Die Herausforderungen im Bereich Grundbildung betreffen verschiedene Handlungsebenen, so dass Aufgaben und Forderungen für die (Weiterbildungs-)Forschung, die Weiterbildungspraxis, die Bildungspolitik und die Gesellschaft benannt werden können.

Obwohl in den letzten Jahren verstärkte Forschungsaktivitäten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zu verzeichnen sind, gibt es weiterhin Themen, die bisher nicht ausreichend untersucht wurden. So stellt sich beispielsweise die Frage, wie sich das Programmplanungshandeln in der Praxis gestaltet und welche Faktoren zu einem erfolgreichen bzw. wirksamen Lernen in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen beitragen, d.h. welche didaktischen Konzepte und Methoden am besten geeignet sind, um Lernziele zu erreichen.

Eine Herausforderung für die Bildungseinrichtungen, die Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse anbieten, stellt u.a. die Gewinnung von Teilnehmenden dar. Durch die Anpassung der Ansprachestrategien, Zusammenarbeit mit Betrieben und Vertrauenspersonen in den Sozialräumen wird versucht, potenzielle Adressat/innen zu erreichen. Um weitere Zielgruppen zu gewinnen, müssten zudem die bisherigen Angebotsformate und -inhalte im Hinblick auf Ihre Lebensweltnähe und Nutzenstiftung für die Individuen reflektiert werden.

Auf der Ebene der Bildungspolitik wird immer wieder die Erhöhung und Verstetigung der bisherigen Finanzierung gefordert, um beispielsweise Grundbildungskurse deutschlandweit flächendeckend und bedarfsgerecht anbieten zu können. Entscheidend ist dabei, ob der politische Wille ausreichend und tragfähig genug ist, Alphabetisierung und Grundbildung als gemeinsame bildungspolitische Aufgabe von Bund und Ländern sowie der Sozialpartner nachhaltig wahrzunehmen.

Schließlich sind die gesamte Zivilgesellschaft, Medien und die Wirtschaft gefragt, zur Enttabuisierung des Themas beizutragen. Hierzu ist beispielsweise an die Sensibilisierung der Öffentlichkeit durch großangelegte Medienkampagnen zu denken.

7. Literaturverzeichnis

Abraham, Ellen; Linde, Andrea:

Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung.

In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2011, S. 889–903.

Alke, Matthias:

Arbeitsplatzanforderungen als Orientierung für Grundbildung?

In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Göttingen 2009, S. 113–124.

Bastian, Hannelore:

Vorbemerkungen.

In: Tröster, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld 2002. S. 5–9. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/troester0202.pdf> (Stand: 14.08.2014).

BMBF:

Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsene. 2011.

URL: <http://www.bmbf.de/de/426.php> (Stand: 14.08.2014).

BMBF:

Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016. Berlin 2012.

URL: http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf (Stand: 14.08.2014).

CONFINTEA:

Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft.

Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.-18. Juli 1997. Hamburg 1998.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (Bearbeitung: Tröster, Monika):

DIE-Alphabetisierung/Grundbildung (inter-)national im Blick, UN-Weltalphabetisierungsdekade eröffnet neue Perspektiven. Bonn 2013.

URL: http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/alpha/alpha_broschuere.pdf (Stand: 14.08.2014).

Döbert, Marion:

BASIC: Berufsorientierte Grundbildung in der Alphabetisierung. Ergebnisse eines europäischen Projekts zur Alphabetisierung.

In: Alfa-Forum 14/1999, S. 12–14.

Döbert, Marion; Hubertus, Peter:

Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart 2000.

DVV:

**Projekt Ökonomische Grundbildung im DVV-Lernportal
Aufbau eines Lernbereichs zur ökonomischen Grundbildung für Benachteiligte
im Lernportal ich-will-lernen.de des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V.**

Methodisch/didaktisches Konzept. (o.J.) Unveröffentlichtes Manuskript.

Egloff, Birte:

Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt.

In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2014, S. 103–106.

**Groeneveld, Maike; Grünhage-Monetti, Matilde; Klinger, Marion; Wilhelmi, Ines:
Food Literacy im Alphabetisierungskurs. Lesen und Schreiben schmackhaft machen.
Informationen zur Durchführung einer Fortbildung für Kursleitende. 2011.**

URL: http://kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/Food_Literacy_albi.pdf (Stand: 14.08.2014).

Kamper, Gertrud:

Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf?

In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 8/2001 (1), S. 30–32.

URL: http://www.diezeitschrift.de/12001/kamper01_01.pdf (Stand: 14.08.2014).

KMK:

**Berichterstattung der Länder über die im Rahmen der Nationalen Strategie zur Alphabetisierung
und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016 ergriffenen Maßnahmen. 2012.**

URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Nationale_Strategie_Alphabetisierung-Bericht_2012.pdf (Stand: 14.08.2014).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften:

**Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des
Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel 2005.**

URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_int_eu_eqf_keyrec_de_2005.pdf (Stand: 14.08.2014).

Linde, Andrea:

**Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und
Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster 2008.**

Mania, Ewelina; Tröster, Monika: Financial Literacy:

Überschuldung als Thema der Grundbildung.

In: Alfa-Forum 25/2013a, S. 27–28.

Mania, Ewelina; Tröster, Monika:

Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe.

In: Magazin erwachsenenbildung.at 20/2013b, S. 12–1 bis 12–8.

URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13–20/meb13–20.pdf> (Stand: 14.08.2014).

Mania, Ewelina; Tröster, Monika:

Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht.

In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2014, S. 136–145.

**Müller, Claudia; Groeneveld, Maïke; Büning-Fesel, Margit:
Kulinarische Kompetenz entwickeln. „Food literacy“ als Querschnittsaufgabe
für die Erwachsenenbildung.**

In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2007, S. 46–48.

URL: <http://www.diezeitschrift.de/32007/mueller0701.pdf> (Stand: 14.08.2014).

Nutbeam, Don (2000):

Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education, communication strategies into the 21st century.

In: Health Promotion International 15/2000, S. 259–267.

URL: <http://heapro.oxfordjournals.org/content/15/3/259.full.pdf+html> (Stand: 14.08.2014).

OECD:

Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Stand: 14.08.2014).

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.

(Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn 2011.

URL: http://www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf

(Stand: 14.08.2014).

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.

**(Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation
des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung. Bonn 2012.**

Rammstedt, Beatrice (Hrsg.):

**Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich.
Ergebnisse von PIAAC. Münster 2012.**

URL: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf (Stand: 14.08.2014).

Remmele, Bernd; Seeber, Günter; Speer, Sandra, Stoller, Friederike:

**Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen.
Schwalbach/Ts. 2013.**

Schmidt-Lauff, Sabine; Sanders, Anne:

Alphabetisierungskurse in Sachsen. Das Auffinden pluraler und vielgestaltiger Angebotsstrukturen.

In: Bildungsforschung, Jahrgang 8/2011, Ausgabe 1, S. 39–60.

URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8400/pdf/BF_2011_2_SchmidtLauff_Sanders_Alphabetisierungskurse.pdf (Stand: 14.08.2014).

Schnögl, Sonja; Zehetgruber, Rosemarie; Danninger, Silvia; Setzwein, Monika;

Wenk, Regina; Freudenberg, Madlen; Müller, Claudia; Groeneveld, Maïke:

Schmackhafte Angebote für die Erwachsenenbildung und -beratung.

Food Literacy. Handbuch und Toolbox. Wien 2006.

URL: http://gutessen.at/uploads/FL_guidelines_de.pdf (Stand: 14.08.2014).

Tröster, Monika (Hrsg.):

Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000.

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf (Stand: 14.08.2014).

Tröster, Monika (Hrsg.):

Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld 2002.

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/troester0202.pdf> (Stand: 14.08.2014).

Tröster, Monika:

Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung /Grundbildung: Deutschland. Bonn 2005.

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf (Stand: 14.08.2014).

Wist, Thorben; Schulze, C. Gisela:

Health Literacy – ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung.

In: Alfa-Forum 25/2013, S. 23–25.

Zeuner, Christine; Pabst, Antje:

„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“

Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld 2011.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: Januar 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de