

Birgit Peuker & Ulrike Johannsen

## **Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf bei Auszubildenden – Konsequenzen für die Lehramtsausbildung**

Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften sind im Unterricht damit konfrontiert, dass Auszubildende Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und anderer Grundbildung haben. Die geringe Literalität erschwert die Qualifikation. Der vorliegende Beitrag gibt Anregungen zur Sensibilisierung von Studierenden für diese heterogene Zielgruppe und bietet Konzepte und Methoden für einen passgenauen Unterricht, der Berufs- und Grundbildung integriert.

**Schlüsselwörter:** geringe Literalität, Grundbildung, Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, Literacy

### **Literacy and basic education needs of trainees – consequences for teacher education**

Student teachers in vocational education are faced in the classroom with trainees, who have difficulties in reading, writing and other basic education. This low literacy makes it more difficult to achieve qualification requirements. This article provides suggestions for sensitizing students to this diverse target group and offers concepts and methods for appropriate teaching that integrates vocational and basic education.

**Keywords:** low literacy, basic education, difficulties in reading and writing, literacy

## **1 Einführung**

Befunde aus den Praxissemestern der Lehramtsstudierenden der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg machen deutlich: Die Studierenden und Lehrkräfte sind im Unterrichtsalltag damit konfrontiert, dass sie schriftliches Unterrichtsmaterial oftmals nur bedingt einsetzen können. Schwach ausgeprägtes Textverständnis und Schwierigkeiten in der Textverarbeitung, stockender Lesefluss und fehlerhafte oder kaum zielführende Texterstellung erschweren die Informationsweitergabe und das Merken und Sichern von Lernergebnissen. Das didaktische Differenzieren in unterschiedliche Niveaustufen kommt da an seine Grenzen, wo Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben (und Rechnen) fehlen. Auszubildende mit diesen Schwierigkeiten sind ohne passgenaue Hilfen dem Risiko ausgesetzt, die

Anforderung an die schulische Ausbildung nicht zu erreichen. Zusätzlich steigt der „Betreuungsaufwand drumherum“ – Auszubildende suchen alltagsbezogenen Rat zu Themen wie Miete und Wohnen, Finanzen, Verbraucherrecht usw. Dies betrifft nicht nur Auszubildende mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache (DAZ) lernen. Mithilfe von Integrations- und DAZ-Angeboten erhalten sie inzwischen institutionalisierte Unterstützung. Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch können den Schwerpunkt DAZ belegen und sich auf diese Weise auf die zu erwartenden Anforderungen vorbereiten. Dies deckt jedoch die realen Bedarfe der Auszubildenden nicht ab, deren Erstsprache Deutsch ist und die trotzdem Förderbedarf aufweisen.

Die Ergebnisse der LEO-Studien 2010 und 2018 galten gleichermaßen einem Erdbeben, ähnlich wie der PISA-Schock. 6,2 Mio. deutschsprachige Erwachsene (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) haben Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und werden damit als gering literalisiert bezeichnet.

## **2 Gering Literalisierte – eine heterogene Zielgruppe mit wechselnden Bezeichnungen**

Die in der LEO-Studie 2010 untersuchte Personengruppe wird auch als gering literalisiert bezeichnet. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus wird von diesen Bezeichnungen zunehmend abgelöst, um besser verständlich und weniger stigmatisierend zu sein (Grotlüschen & Buddeberg, 2020, S. 4f.).

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. (Egloff et al., 2011, S.14f.)

Dieses rigorose Begriffsverständnis wurde mit der Leo-Studie 2018 insofern widerlegt, als dass man feststellen konnte, dass die betreffende heterogene Personengruppe am gesellschaftlichen Leben teilnimmt und Hemmnisse mit ihren eigenen Mitteln überwiegend bewältigt.

Literalität bezeichnet zunächst die Schriftsprachkompetenz und orientiert sich an den normierten Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Textverstehen. Hinzu kommen die spezifischen Grundbildungsbereiche, die ebenfalls als „Literalität“ oder „Literacy“ bezeichnet werden. Sie decken die Kompetenzen ab, die benötigt werden, um den Alltagsanforderungen in spezifischen Domänen gewachsen zu sein. Spezifizierungen sind u. a. Financial-, Health-, Consumer-, Digital-, Political-, Family- und Food- & Move Literacy. Arbeits(platz)orientierte Grundbildung/workplace literacy ist die Grundbildung, die vor Ort an den jeweiligen Arbeitsplätzen benötigt wird und berufsbezogene Weiterbildungsangebote angepasst an die jeweiligen individuellen Alpha-Level (siehe Tabelle 1) bereithält. Menschen mit geringer Literalität

nehmen sich in erster Linie nicht über dieses Attribut wahr. Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben können nach einer Diagnostik in die folgenden Alpha-Levels eingeteilt werden (Johannsen, 2019):

Tab. 1: Alpha-Level – Grade der Literalität (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Grotlüschen & Buddenberg, 2020, S. 15ff.; Grotlüschen & Riekmann, 2012, S. 32ff.)

Alpha-Level	Merkmale
Alpha-Level 1: Buchstabenebene	Es werden nur einzelne Buchstaben erkannt und geschrieben, die Wortebene wird beim Lesen und Schreiben nicht erreicht. (300.000 Menschen in Deutschland, davon 70% DAZ)
Alpha-Level 2: Wortebene	Wörter werden Buchstabe für Buchstabe einzeln verstehend gelesen und geschrieben, jedoch keine ganzen Sätze oder Texte. (1,7 Mio. Menschen – höchster Anteil an Arbeitssuchenden und meistvertreten in Alphabetisierungsmaßnahmen der VHS)
Alpha-Level 3: Satzebene	Einzelne Sätze werden gelesen oder geschrieben, zusammenhängende – auch kürzere – Texte werden vermieden. (4,2 Mio. Menschen in Deutschland, 58% erwerbstätig)
Alpha Level 4: fehlerhaftes Schreiben“ auf Textebene	Langsames und fehlerhaftes Lesen und Schreiben von Texten unterhalb des Grundschulniveaus. Zählen nicht als gering Literalisierte. (13,3 Mio. der erwerbsfähigen Bevölkerung)

Die Nationale Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung (Alpha-Dekade 2016-2026) interveniert mit einer großangelegten Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Offensive. Die darin ausgeschriebenen Forschungsschwerpunkte haben alle das Ziel einer „Verbesserung der literalen Kompetenzen als Voraussetzung für Teilhabe und selbstbestimmtes Leben“.<sup>1</sup> Die aktuellen Projekte der AlphaDekade sind zumeist einem von zwei Bereichen zuzuordnen: entweder der lebensweltorientierten oder der arbeitsorientierten Grundbildung. Gering literalisierte Jugendliche und junge Erwachsene in einer Ausbildung oder berufsvorbereitenden Maßnahme werden in beiden Forschungsfeldern als Zielgruppe zwar mitbeachtet, der Lernort Berufsbildungszentrum gerät dabei jedoch deshalb weniger in den Fokus der Betrachtung, weil hier davon ausgegangen wird, dass die schulische Grundbildung erfolgt ist und die Zuständigkeit in den Schulstufen davor liegt. Umgekehrt thematisiert die berufliche Didaktik das berufsbezogene Lernen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben der eigenen Muttersprache sowie geringer Grundbildung kaum bis gar nicht im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung. Der vorliegende Beitrag geht von der Hypothese aus, dass junge Erwachsene mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in ihrer beruflichen Ausbildung aufgrund ihrer Lebensphase der persönlichen Selbstständigkeit und ihrem Eintritt in das Berufsleben institutionalisierte Unterstützungs- und Lernangebote im Lesen, Schreiben und Rechnen benötigen, die zum einen die

Berufsausbildung betreffen und zum anderen durch Angebote in den verschiedenen Formen der numeracy, digital-, financial-, health-, family- und consumer literacy ergänzt werden sollten. Ein ganzheitliches bzw. schulintegriertes Beratungs- und Lernangebot fehlt bislang bzw. liegt lediglich unvollständig und additiv außerhalb der beruflichen Bildung und schulischer Zuständigkeit vor. Eine Finanzierung erfolgt über begrenzt laufende Projekte und eine Verstetigung scheitert häufig an der Finanzierung und der fehlenden Zuständigkeit sowie personellen Ausstattung. Die Volkshochschulen übernehmen mit den Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung bislang die ergänzende Förderung, werden von der Zielgruppe jedoch weitestgehend ignoriert. Weniger als 1% der gering Literalisierten nimmt Kurse in Anspruch (Grotlüschen et al. 2019, S.18). Diese Personen sind zudem vermehrt dem Alpha-Level 2 zuzuordnen und eher im geringeren Maße erwerbstätig.

Berufsbildende Schulen fühlen sich bislang nicht zuständig, da davon ausgegangen wird, dass Schülerinnen und Schüler des deutschen Schulsystems vor Eintritt in das Berufsbildungssystem die Basiskompetenzen sicher erlernt haben. Die Diskrepanz zwischen der Realität im Unterricht und der beschriebenen Annahme wird von Lehramtsstudierenden laut ihrer Evaluationen des Praxissemesters in der Schulrealität wahrgenommen und es besteht der Wunsch, darauf vorbereitet zu werden. Ziel dieses Beitrages ist es, zum einen die Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung und Lehramtsausbildung zu erreichen und für die Bedarfe und Handlungserfordernisse dieser Menschen zu sensibilisieren. Zum anderen möchte dieser Beitrag eine Diskussion eröffnen, wie Lehramtsstudierende für diese Aufgabe vorbereitet werden können. Im schulischen Kontext sind gering Literalisierte zumeist schneller zu erkennen als im sonstigen Alltag, da sie hier mit den schriftlichen Textarbeiten konfrontiert werden. Eine Ursachenfeststellung wird trotzdem selten durchgeführt: Die Symptome werden vielmehr mit Verweigerung oder Lernschwäche und Motivationsproblemen gleichgesetzt.

### **3 Geringe Literalität und Grundbildung – eine Bestandsaufnahme**

In diesem Abschnitt werden wenige ausgewählte Ergebnisse, u. a. aus den LEO-Studien 2010 und 2018, vorgestellt, die als relevant für die Berufsbildung und Lehramtsausbildung angesehen werden müssen.

Nach der LEO-Studie 2018 sind 62,3 % der gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland erwerbstätig (Grotlüschen & Buddenberg, 2020, S. 12). Damit ist das Vorurteil widerlegt, dass Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben automatisch zu einem Rückzug aus der Erwerbstätigkeit führten. Viel wichtiger für die berufliche Bildung ist jedoch das Ergebnis, dass die als sehr heterogen zu beschreibende Gruppe der gering Literalisierten eine Teilhabe an der Erwerbsarbeit als wichtiger ansieht als die Gesamtbevölkerung. Hierin offenbart sich ein motivationaler Zugang, der

beachtenswert ist, zumal die Lernbiografien dieser Individuen zumeist eine gemeinsame Leidensgeschichte mit dem Unverständnis von Lehrkräften gegenüber ihrem erschwerten Zugang zu schriftlichen Bildungsinhalten aufweisen. Ein starker Bezug des Lehrens und Lernens auf die berufspraktische Handlungsfähigkeit und erfahrene betriebliche Praxis deutet sich hier an.

Eine Besonderheit des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft ist die Anzahl an niedrigschwelligen Ausbildungszugängen und -angeboten, wie den sogenannten Fachkraftberufen (zweijährig) sowie den nach § 66 BBiG geregelten Fachpraktikerberufen (BIBB, 2018, S. 38). Letzteres kommt für die beschriebene Zielgruppe nur dann in Frage, wenn, neben der geringen Literalität, eine zusätzliche Beeinträchtigung vorliegt. Neben den ausgebildeten Fachkräften arbeitet ein hoher Anteil ungelernter Kräfte in diesem Sektor. In der Nahrungsmittelproduktion liegt danach der Anteil der gering Literalisierten unter den Deutsch sprechenden Hilfskräften bei 46,5 Prozent. Sie stellen zudem 29,5 Prozent an Reinigungskräften und 16,6% der Beschäftigten im Bereich personenorientierter Dienstleistungen (Grotluschen & Budenberg, 2020, S. 176). Ausbildungsabbrechende gehören statistisch auch zu den nicht-formal Qualifizierten in Deutschland: 28,3 % der Ungelernten haben eine Ausbildung abgebrochen (Matthes & Severing, 2017, S. 14). Hieraus lässt sich ableiten, dass es einen hohen Bedarf gibt für Menschen mit berufspraktischen Erfahrungen, ohne diesbezügliche Qualifikation einen Übergang zu schaffen in eine (teilzeit-) berufliche Ausbildung mit dem Ziel der Verbesserung ihrer existentiellen Absicherung. Eine langfristige Verbesserung der Lese-Schreibkompetenz ist auch für diese Hilfskräfte unabdingbar, denn die „schriftliche, tätigkeitsspezifische Kommunikation und Dokumentation in deutscher Sprache im Kontext des Arbeitsschutzes wurde als zentraler Lernbereich identifiziert“ (Puchelski, 2021, S. 118). Dies ist auch im Interesse der Betriebe an unfallfreiem Arbeiten und dem erfolgreichen Bestehen externer Sicherheitsüberprüfungen (ebd.).

Für die Berufsbildung sind die gering Literalisierten eine relevante Gruppe, denn entweder sind sie a) weitgehend unbeachtet im System und benötigen für eine erfolgreiche Qualifikation eine begleitende integrierte Grundbildungsförderung. Oder b) sie sind vorberuflich in der Orientierungsphase und benötigen hier Förderung und Beratung. Oder c) sie sind außerhalb des Systems, ungelernt oder teilqualifiziert (nach Ausbildungsabbruch) mit geringen Angeboten zur Weiterbildung und kaum Möglichkeiten zur Nachqualifizierung. Gleichzeitig stützen sie als Gruppe die im Berufsfeld verankerten Branchen und stehen einem wachsenden Fachkräftemangel gegenüber.

Das ökonomisch-gesellschaftliche Potenzial dieser Menschen ist erkannt. Die Integration von arbeits(platz)orientierter Grundbildung (AoG) in die Berufsausbildung wird lt. AoG-Expertinnen und Experten zunehmen, grundständige Literacy und Numeracy mit subjektorientierten Lernstrategien sind Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Prüfungsbewältigung (Frey & Menke, 2021, S. 187). Problematisch ist hier die Frage nach den praxis- und lernbegleitenden Lehrkräften als die entscheidenden

## Literalität in der beruflichen Bildung

Schlüsselpersonen und deren Finanzierung (ebd., S. 188). Zudem besteht die Notwendigkeit zur engen Abstimmung zwischen Betrieben und Schulen, denn eine Verlagerung der theoretischen Ausbildungsinhalte in die Praxis kann schon aufgrund des Umfangs nicht gelingen.

Von den gering Literalisierten sind 12,1 % zwischen 18 und 25 Jahre alt (Grotlischen & Buddenberg, 2020). Im Jahr 2010 kann die leo. – Level-One Studie nachweisen, dass 56 Prozent der gering Literalisierten der Abschluss einer beruflichen Ausbildung gelingt. Allerdings arbeiten diese im Anschluss daran nicht zwingend in ihrem gelernten Beruf. Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung können 9 % der Auszubildenden dem Alpha-Level 1–3 zugeordnet werden. Zusätzlich weisen 10 % deutliche Defizite im Lesen und Schreiben auf (Alpha-Level 4, siehe Tabelle 1). Personen dieses Alpha-Levels erreichen im Lesen und Schreiben zwar die Textebene und zählen deshalb nicht mehr zu den gering Literalisierten. Allerdings schreiben und lesen sie auf der Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft. Die Lese-Rechtschreibkompetenz, wie sie bis zum Ende der Grundschule erreicht sein sollte, wird nicht hinreichend beherrscht. Dies betrifft in Deutschland weitere 25% (13,3 Mio.) der erwerbsfähigen Bevölkerung. Dies stellt ein Problem im deutschen Ausbildungssystem dar:

Ausbildung bedeutet Berufsschule, theoretisches Wissen sich aneignen zu müssen, zu verstehen und zwar ganz egal, welchen Beruf sie nehmen. Am Schluss steht eine Prüfung, sonst hat man keinen anerkannten Ausbildungsberuf. Jugendliche, die diese Defizite haben, sind diesen Anforderungen nicht gewachsen. (Zitat eines Experten aus einem Jobcenter aus Loebe & Severing, 2014, S. 14)

So ist zusammenfassend festzustellen: Literalität und Grundbildung bietet erst als Basis-Werkzeug den Zugang zur beruflichen Bildung. Andererseits ermöglicht die Berufsausbildung neben ihrer Funktion zur Qualifikation gleichermaßen einen motivationalen Zugang zu Alphabetisierung und Grundbildung (siehe Abbildung 1).

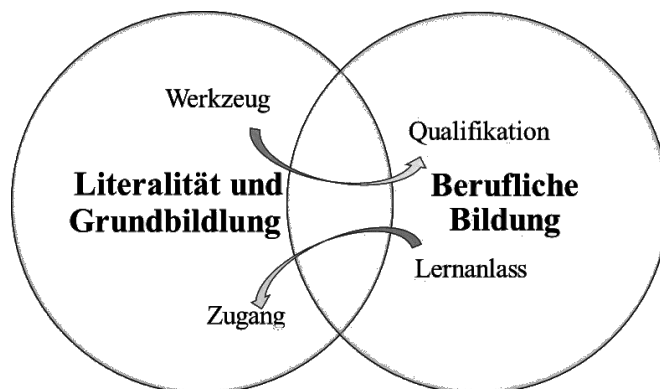


Abb. 1: Alphabetisierung und Berufsausbildung in Wechselwirkung (Quelle: eigene Darstellung)

## 4 Umgang mit geringer Literalität bei Lernenden und Auszubildenden

Angebote für gering literalisierte Auszubildende innerhalb der beruflichen Bildung sind wenig vorhanden, nicht nachhaltig und keinesfalls flächendeckend implementiert (Keimes & Rexing, 2011). Stattdessen sind projektbasierte Einzelmaßnahmen ohne breiten Transfer und Verstetigung die Regel. Das grundständige Berufsausbildungssystem ist noch nicht angepasst, wie für den Spracherwerb DAZ bereits geschehen. Deshalb lohnt sich der Blick auf die potentiell möglichen Lernumgebungen und -orte für Literalisierung und Grundbildung während der Ausbildung, um zunächst festzustellen, welche Potentiale diese für eine festintegrierte oder begleitende Förderung hätten und welche Hemmnisse auftreten könnten.

Tab. 2: Potenziale und Hemmnisse (berufs-)bildender Lernorte und ihrer Zugänge (Quelle: eigene Darstellung)

Lernort	Zugang	Potenziale	Hemmnisse
Berufsbildende Schule	in Deutsch/ Kommunikation	Angebot mit Fachbezug und vorhandener Lehrkraftqualifikation  Fachbegriffe, motivierend, integrierend	erfahrungsbasierte Ablehnung des Faches durch die Zielgruppe, Ängste, kein durchgehendes spezifisches Angebot, Zeitproblem, keine spezifische Qualifikation der Lehrkräfte, Hilfestellung, Fortbildung und Material fehlen
	berufsfach-bezogen integriert	niedrigschwellig, angewandtes Lernen, motivierend	bislang unqualifizierte Lehrkräfte, schwer in den fachthematischen Verlauf integrierbar, fehlende Materialien
	als fördernde Zusatzangebote	spezifisch, passgenau	derzeit nur für DAZ, wenig spezifisch, zeitlicher Zusatz, stigmatisierend, Fortbildung und Material fehlen
Betrieb	arbeitsplatzorientierte Grundbildung	niedrigschwellig, angewandt, tätigkeits-spezifisch	hoher Zeitaufwand, kein begleitendes dauerhaftes Angebot, in der Arbeitszeit, betrieblich-

## Literalität in der beruflichen Bildung

			organisatorisch aufwendig, unklare Kostenübernahme
Überbetriebliche Lehrunterweisungen (z. B. durch Innungen)	Sonderkurse	praxisbezogen, passgenau, ausbildungsspezifisch, stören nicht die betrieblichen Abläufe	nur einzelne Angebote ohne Regelmäßigkeit, kein Fachpersonal, bisher nur projektbezogen ehrenamtlich
Kurse der VHS	zusätzlich außerhalb der Ausbildung	grundbildungsspezifisch, passgenau durch Fachkräfte der Alphabetisierung und Grundbildung, Angebote zu übergeordneten Anforderungen in Arbeitsfeldern	keine spezifisch berufsbildungsbezogene Förderung, stigmatisierend empfunden, zusätzlich zur Ausbildung, zeitlich-organisatorische Herausforderung
digitale Lernangebote	informell privat	diskret, zeitlich flexibel, jugendspezifisch, innovativ, sehr praxisnah und realitätsabbildend	unbegleitet, nicht qualifizierend, eingeschränkte Themen, kostenintensiv in der Erstellung und Wartung
kooperativ mit Lernbegleitern	Beratung und Lernen im Gesamtsystem	individuell, ganzheitlich, persönlich, schnelle Intervention	kein flächendeckendes Angebot, Finanzierung und Beantragung schwierig, Personal fehlt

Im Folgenden soll der Fokus vor allem auf dem Bereich liegen, der die Alphabetisierung und Grundbildung in den berufsbezogenen Unterricht integriert. In Projekten, die das berufsbezogene Lernen mit Literalisierung kombinieren und einer getrennten Förderung gegenüberstellen, beurteilen Auszubildende (83,5% bzw. 88,2%)

... ihren Zuwachs in vielen Bereichen der Sprachkompetenz (z. B. Rechtschreibung, Grammatik) als sehr gering. In Bereichen mit aus Sicht der Schüler/innen großer beruflicher Relevanz (z. B. Umgang mit Fachbegriffen, Verständnis von Tabellen) fällt die Einschätzung der Schüler/innen deutlich positiver aus, d. h., sie schätzen ihren Lernerfolg als bedeutsam ein (62,7% bzw. 57,1%). (Kitzig et al., 2008, S. 170ff.)

Diese Befunde decken sich mit den Erfahrungen der arbeitsorientierten Grundbildung sowie den Befunden der LEO Studien 2010 und 2018: Alphabetisierung und Grundbildung wird dann eher Erfolge verzeichnen, wenn das Lernen angewandt an den realen Anforderungen, praktischen Bezügen und persönlichen Lebenssituationen anlassbezogen stattfindet und nicht losgelöst als Schreiben, Lesen und Grammatik



des Fachs Deutsch angeboten wird. Und selbst dann scheinen die Lernzuwächse nicht immer von außen sofort messbar:

Allerdings wird darauf verwiesen, dass die in einigen Bereichen positiven Einschätzungen der Schüler/innen nicht deckungsgleich sind mit Beobachtungen der Lehrkräfte. Vielmehr geht die Einschätzung dahin, dass die in den Eingangstests diagnostizierten individuellen Defizite bei den Basiskompetenzen durch die Förderung nicht wesentlich behoben werden konnten. (ebd., S. 18)

Diese Befunde können als Steigerung der Lernmotivation gewertet werden, was als wichtige Grundvoraussetzung für die Bildungsbereitschaft angesehen werden muss.

Das Kernziel der Förderung ist folglich nicht die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse, „sondern deren Anwendung bzw. die Entwicklung von Sprachhandlungsfähigkeit im jeweiligen Berufsfeld bzw. Ausbildungsberuf, der wiederum als Grundlage für fachliches Lernen gilt“ (Niederhaus et al., 2007, S. 220).

Wichtige Faktoren eines berufsbildenden Unterrichts für diese Zielgruppe sind es, methodisch innovative Lernmethoden und Medien einzusetzen, die

- a) wenig schreib- und textlastig sind,
- b) motivieren,
- c) zum Erlernen von schriftsprachlicher Fach- und Berufssprache führen,
- d) eine Ergebnissicherung fördern und
- e) nicht stigmatisieren.

Letztlich ist eine gleichwertige Qualifikation zum Erwerb des Abschlusses anzustreben, wie es auch ohne ebendiesen Förderbedarf der Fall wäre. Neben der Diagnose einer vorliegenden Schwierigkeit im Lesen und Schreiben und dem Beschluss von Ausgleichsmaßnahmen für Prüfungsdauer und Benotung von Form und Rechtschreibung sollte jede Lehrkraft zukünftig nicht nur kompensieren, sondern begleitend fördern können. Dazu benötigt sie neben den Kenntnissen über diese Zielgruppe vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband hat drei offen zugängliche Rahmencurricula als Grundlage für den Unterricht für die Alphabetisierung und Grundbildung in den Fächern Lesen, Schreiben und Rechnen entwickelt (Deutscher Volkshochschulverband, o. J.). Zudem gibt es für den Bereich Hotel- und Gaststättengewerbe ein eigenes Grundbildungsangebot und Übungsmaterialien.<sup>2</sup> Diese konzentrieren sich stark an der Alphabetisierung und nicht an den Lernfeldern der Ausbildung. Somit können nur einzelne Aufgaben als Übung eingebunden werden.

Um das berufsbezogene Lernen zu ermöglichen, braucht es innovative Lernzugänge, die gleichzeitig den Schriftspracherwerb und die Lesekompetenz fördern. Digitale Angebote, wie die Lernplattform eVideo, sind dabei hilfreich, Auszubildende zu unterstützen.<sup>3</sup> Sie orientieren sich stark an der Praxis und den berufsbezogenen Anforderungen. Sie sind noch in der Entwicklungsphase und decken jedoch bislang nicht alle Lernfelder der Ausbildung ab. Lehrkräfte sind also darauf angewiesen

eigene Mittel einzusetzen, um den Bedarfen der Lerngruppe gerecht zu werden. Überdies scheinen diese digitalen Lernangebote orientiert zu sein an den beruflichen Handlungssituationen und nicht systematisch an den schulischen Lernfeldern, was einen schulischen Einsatz nur punktuell ermöglicht.

Einige probate Hilfsmittel sollen im Folgenden aus den Erfahrungen mit der Zielgruppe gering Literalisierter zusammengefasst werden. Sie werden abgeleitet aus den Regeln zu Arbeitsweisen in Volkshochschulkursen<sup>4</sup> und eigenen berufsdidaktisch begleiteten und entwickelten Konzepten von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Praxissemesters an der Europa-Universität Flensburg:

- Glossare der Fachsprache und unbekannte wichtige Begriffe können entsprechend des Alpha-Levels dokumentiert werden, wie z. B. in größerer Schrift und klarer Schriftart, silbengetrent und in einfacher Sprache erklärt. Glossare können dabei von den Lernenden, z. B. an der Tafel, kontinuierlich geführt werden und dienen als dauerhafte Unterstützung u. a. bei der Bearbeitung von Arbeitsblättern und -aufträgen.
- In den Arbeitsmaterialien helfen kurze Texte, die ebenfalls in klarer und großer Schriftart zur Verfügung stehen. Hierzu ist Arial mit der Schriftgröße 14 erfahrungsgemäß geeignet. Für die Förderung des Textverständnisses können dazugehörige Lernmethoden eingesetzt werden, z. B. können Texte zunächst gehört oder mitgelesen werden. Unbekannte Wörter werden geklärt und in das Glossar auf dem gleichen Arbeitsblatt übernommen, dabei können silbengetrennte Schreibweisen angewandt werden, um das Leseverständnis zu erleichtern. Neue Fachbegriffe oder unbekannte „Stolperwörter“ werden unterstrichen und markiert. Über Textabschnitte kann gesprochen und diese in eigenen Worten zusammengefasst werden. Diese Methode muss keinesfalls ausgrenzend wirken, denn sie unterstützt eine breite Lerngruppe in ihrem verbesserten Textverständnis und bietet dazu Hilfen, die einfach anzuwenden sind und ritualisiert werden können.
- Der Einsatz von begleitenden Audiomitschnitten, die über einen QR-Code auf dem Arbeitsblatt das Textverständnis erleichtern und wiederholt abgespielt und deren Dateien auf den schulischen Lernportalen hinterlegt werden können, sind seit den digitalen Lernerfahrungen durch die Covid 19-Pandemie vielversprechend.
- Der Einsatz vielfältiger Lernzugänge und Methoden dient zum einen dem barrierefreien berufsbezogenen Lernen ohne Defizite durch geringe Literalität und steigert zum anderen die Motivation und die erfahrene Selbstwirksamkeit durch eine Verbesserung der Lese-Schreibkompetenz. Eine geeignete Methode ist z. B. die des partizipativen Videodrehs (ursprünglich entwickelt und veröffentlicht durch das Bundeszentrum für Ernährung<sup>5</sup> und im Rahmen des Projektes Konsumalpha von der Europa-Universität Flensburg für die Zielgruppe angepasst und überarbeitet<sup>6</sup>). Hierbei drehen die Ler-

nenden eigene Filme und beschäftigen sich durch die Planung der einzelnen Szenen mit dem darin enthaltenen Fachinhalt. Die Erstellung der Storyboards stärkt die gemeinsame vertiefte Auseinandersetzung mit Themeninhalten, fordert die sprachliche Verarbeitung und fördert das Schreiben. Bereits fertige Lernvideos, wie sie als Tutorials bei YouTube zu finden sind, sind ein Zugang, der besonders jugendgerecht ist, dem Nutzeralltag der Auszubildenden entgegenkommt und somit die hier beschriebene Zielgruppe nicht stigmatisiert. Hier fehlt es allerdings an qualitativ geeigneten Lernvideos zu berufsbezogenen Sachverhalten. Eine Zusammenarbeit mit lehrmatsausbildenden Hochschulen könnte hier Abhilfe schaffen, indem diese Filme von berufsbildenden Lehramtsstudierenden hergestellt und zur freien Verfügung gestellt werden.

- Eine zweite Methode mit Potenzial ist die der Gamification. Mit Mikro- und Makrospielen wird motiviert gelernt, wiederholt und gefestigt. Unter Gamification wird allgemein ein Ansatz verstanden, in der Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten spielerische Elemente einzubauen. Gamification-Materialien haben das Ziel, einfache und variable Spielideen zu nutzen, da diese gut akzeptiert und auf bestehende Bedarfe und Gegebenheiten abgewandelt werden können (Johannsen & Lütjen, 2019, S. 13). Wie auch beim Videodreh ist hier im Unterricht die Entwicklung von eigenen didaktisierten Spielen eine gute Möglichkeit, die wichtigsten Fachinhalte zu verschriftlichen und zu vertiefen und Lernziele zu erreichen. Ob Story Cubes<sup>7</sup> oder Begriffsdomino<sup>8</sup>, es gibt hierbei viele einfache Möglichkeiten. Geeignete Spielvorlagen für verschiedene digitale Lernspiele gibt es kostenlos.<sup>9</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lernende mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben bestenfalls einen Unterricht angeboten bekommen, der einseitig schriftliche Zugänge zu berufsbezogenen Inhalten mit textärmeren Methoden entlastet sowie mit vielfältigen u. a. oben beschriebenen Methoden ergänzt. Zum anderen sollte die erforderliche Schriftsprachförderung mit berufsbezogener Fachsprache und -inhalten in Lehr-Lern-Settings integriert werden. Positive Lern-, Lese- und Schreibansätze mit nachvollziehbarem Realitäts- und Berufsbezug setzen bei den vorhandenen Ressourcen an und nicht bei den Defiziten. Alle hier beschriebenen Methoden und Maßnahmen sind nicht nur bei dieser Zielgruppe ein sinnvoller Zugang, sondern auf andere Bedarfe übertragbar und auch dort wirksam.

## 5 Konsequenzen für die Lehramtsausbildung

Für die Umsetzung der oben beschriebenen Anforderungen für einen literalitätssensiblen Unterricht benötigen Lehramtsstudierende der beruflichen Bildung im Rahmen ihres Studiums zwei grundlegende Bildungsangebote:

## | Literalität in der beruflichen Bildung

Erstens eine Sensibilisierung gegenüber der Zielgruppe und ihrer Bedarfe: Wenn die Betroffenen mit ihren Bedarfen nicht erkannt werden, können keine passenden Maßnahmen ergriffen werden. Sind die Symptome und wahrnehmbaren Erscheinungen auf die Diagnose „Geringe Literalität“ zurückzuführen, können erst die notwendigen Anpassungen vorgenommen werden, die über die Ausgleichsmaßnahmen hinausgehen. Diese sind:

- kriteriengeleitete Beobachtung,<sup>10</sup>
- sensible Ansprache,
- Kenntnis und Einsatz von Verweisstrukturen für individuelle Beratung und Hilfen,<sup>11</sup>
- gemeinsame Absprache des weiteren Vorgehens mit allen Akteurinnen und Akteuren (Lernende, Auszubildende, Lehrkräfte und Sozialarbeitende) sowie regionalspezifische Partnerinnen und Partnern,
- angepasste Lehr-Lern-Konzepte,
- Zielvereinbarungen und Reflexion der Maßnahmen.

Zweitens braucht es Vielfalt an didaktisch-methodischen Werkzeugen, Methoden- und Medienkompetenz für innovative Lernformate, die der breiten Vielfalt an Auszubildenden zugutekommt und somit das Paradigma der nicht zu bewältigenden Heterogenität auflöst.

Die Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung an der Europa-Universität Flensburg kombiniert Forschung und Lehre im Rahmen der konzeptuellen Neuentwicklung von Bildungssettings und profitiert davon in beiden Feldern. Innerhalb ihrer Forschungsprojekte zu Bildungsangeboten für vulnerable Bevölkerungsgruppen und u. a. speziell zur Alphabetisierung und Grundbildung werden innovative Lehr-Lernkonzepte entwickelt, neue Verfahren partizipativ mit den Betroffenen getestet und direkt in der Anwendung von Prototypen evaluiert und angepasst. Lehramtsstudierende sind im Rahmen ihrer regulären Veranstaltungen an der innovativen Entwicklung neuer Ansätze beteiligt. So werden die Studierenden zunächst für die Zielgruppe sensibilisiert und gleichzeitig in den oben beschriebenen Methoden geschult. Sie entwickeln z. B. Lehr-Lern-Videos als Erklärvideos für das berufsbezogene Fachrechnen (z. B. zur Berechnung von Schälverlusten, Themen der Küchenkalkulation, Sauerteigführung etc.). Dabei werden die Anforderungen an literalitätssensible Lernfilme beachtet. In diesem Beispiel werden geeignete Texte und Rechenwege integriert und aufbereitet. Die Endergebnisse stehen nach Zustimmung den zukünftigen Lehrkräften auf einem YouTube-Kanal zur Verfügung oder können nur von den Beteiligten verwendet werden. Eine Öffnung ist jedem freigestellt. Diese Filme fördern die Alphabetisierung und Numeracy-Literacy sowie den berufsbezogenen Fachsprachenerwerb und technologische Kompetenzen bei Lernenden und schulen Lehramtsstudierende in den dazu notwendigen Lehranforderungen. Dies wird noch verstärkt, indem in einem zweiten Schritt für die Methode ‚Partizipativer Videodreh‘

angepasste Vorlagen für das Storyboard entwickelt werden, die von Auszubildenden mit und ohne Literalitätsbedarf einzusetzen sind.

Gleichermaßen entwickeln Lehramtsstudierende auf die Zielgruppe zugeschnittene Spiele und Podcasts zu berufsbildenden und lebensweltlichen Themen und Inhalten. Diese werden in unterschiedlichen Formaten Schlüsselpersonen der Alphabetisierung und Grundbildung vorgestellt (möglichst in Präsenz bei einem Themennachmittag) und von den professionellen Gästen objektiv und erfahrungsbezogen evaluiert und gemeinsam mit den Studierenden reflektiert. Anschließend Anpassungen im Konzept des Spiels können so vorgenommen werden. Die Endprodukte stellen die Studierenden freiwillig zur Verfügung, was eine Vielfalt an Ideen, Materialien und Konzepten sowie vor allem auch neue Impulse für weitere Forschungsergebnisse liefert.

Bei allen Lehrformaten dieser Art greifen Forschung, Lehre und Praxis so ineinander, dass ein gegenseitiger Mehrwert entsteht (siehe Abbildung 2.) Die Lehramtsstudierenden melden zurück, dass eine Beachtung dieser spezifischen Zielgruppe im Teilstudiengang Bildungswissenschaften/Berufspädagogik nicht stattfindet.

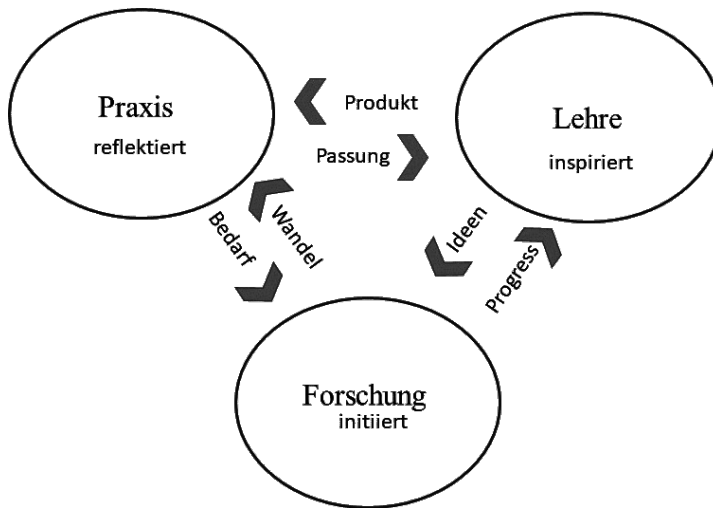


Abb. 2: Mehrwert für die Lehre durch Forschungsimpulse und Praxistest (Quelle: eigene Darstellung)

## 6 Fazit und Ausblick

Projekte und Konzepte für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung in der beruflichen Bildung gibt es einige – diese jedoch nur als Einzelaktivitäten. Die Bilanz von Fördermaßnahmen zur Stärkung der Lesekompetenzen von Lernenden an berufsbildenden Schulen fällt dagegen durchwachsen aus. Wirksamkeitsstudien liegen kaum vor, dagegen überwiegen vielfältige Projekte der kaum bis gar nicht

evaluierten Konzeptentwicklung (Keimes & Rexing, 2011, S. 91). Die an der Europa-Universität Flensburg in diesem Forschungsbereich bewährte partizipatorische Konzeptentwicklung und -evaluation wirkt diesem Manko erfolgreich entgegen. Die berufsfachbezogene Integration von Alphabetisierung und Grundbildung in den Unterricht kann nur dann gelingen, wenn eine didaktisch-methodische Vielfalt und breite Zugänglichkeit und Passung an heterogene Bedarfe von Lernenden abgedeckt werden können. Dazu liefern die genannten Beispiele und Hilfsmittel erste Ansätze, weitere konzeptuelle Zuschnitte müssen folgen. Die zeitliche und organisatorische Problematik für Lehrende und Lernende bleibt für diese Aufgabe genauso bestehen, wie seit Jahrzehnten für andere Anforderungen (z. B. an Integration und Inklusion). Verändertes Lernen braucht offenere Rahmenbedingungen. Außerdem fehlen geschulte Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Doch festzuhalten ist: Die hier skizzierte Zielgruppe ist da und ihre heterogenen Bedarfe auch bemerkbar. Eine Stärkung ihrer Ressourcen ist neben der individuellen und gesamtgesellschaftlichen Bedeutsamkeit auch eine ökonomische Notwendigkeit, um dem bestehenden Fachkräftemangel im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft entgegen zu treten.

Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtung Ernährung- und Hauswirtschaftswissenschaften werden bislang auf diese Aufgabe unspezifisch vorbereitet. Sie sind für diese Zielgruppe zukünftig zu sensibilisieren. Dafür benötigen sie Hilfen zur Feststellung des Bedarfes und müssen die Verweisstrukturen kennen und anwenden. Im Studium sollten didaktische Methoden vermittelt werden, um bildungs-, berufs-, fach- und alltagssprachliche Förderung stärker integrativ im Unterricht zu implementieren. DAZ-Kurse bieten hier keine Lösung. Die bestehenden Bedarfe vieler Auszubildenden nach anderen Literacy-Themen sind längst Realität in den berufsbildenden Schulen. Sie werden von Lehrkräften teilweise in den Unterrichtsverlauf integriert, oftmals – wenn es sich um aktuelle Fragestellungen der Alltagsbewältigung handelt – im Pausen- und Ganggespräch geklärt. Sozialpädagogische Beratungen und stigmatisierungsfreie, ansprechende Förderangebote außerhalb der DAZ-Kurse wären nicht nur für die hier angesprochene Zielgruppe hilfreich. So könnten Themen wie Überschuldung von Jugendlichen, Gesundheits- und Finanzthemen, Vertrags- und Versicherungsrecht u. a. für alle Auszubildenden an dem Ort angeboten werden, an dem sie sich aufhalten und so eine „Bringstruktur“ innerhalb der schulischen „Holstruktur“ aufgebaut werden. Der politische Wille zur dauerhaften Finanzierung und Angebotsbereitstellung ist zwar vorhanden, die Ressourcen jedoch begrenzt. Die Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung sensibilisiert hierbei auch die dafür notwendigen Entscheidungsträger und Institutionen nur schrittweise – eine unerkannte Bevölkerungsgruppe mit hoher Heterogenität gelangt erst zunehmend in den Fokus aller Akteurinnen und Akteure rücken. Im folgenden HiBiFo-Heft 4/2021 wird für eine weitere Sensibilisierung und Aufklärung ein weiterer Beitrag folgen, der die oben beschriebenen Bedarfe an verbraucherorientierter Grundbildung und die dazu notwendigen Lehr-Lernformate am Beispiel des Service-Learnings und des Gelegen-

heitsmanagements im Sozialraum darlegt und für eine Vertiefung in diese so wichtige Thematik sorgt.

## Anmerkungen

- 1 AlphaDekade 2016-2026: Ziele und Maßnahmen:  
<https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html>
- 2 DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen: [https://grundbildung.de/medien/downloads/RC\\_Schreiben\\_und\\_Lesen\\_HoGa\\_gesamt.pdf](https://grundbildung.de/medien/downloads/RC_Schreiben_und_Lesen_HoGa_gesamt.pdf)
- 3 <https://www.lernen-mit-evideo.de/jetzt-lernen/evideo-hotel-gastgewerbe/>
- 4 <https://grundbildung.de/unterrichten/index.php>
- 5 <https://www.bzfe.de/bildung/lehren-mit-den-bzfe-medien/erklavideos-im-unterricht/>
- 6 Daneben gibt es auch Materialien und Spielevorlagen unter:  
<https://www.uni-flensburg.de/evb/forschung/konsumalpha/>
- 7 Sog. Erzählwürfel, die thematisch sortiert mit jeweils verschiedenen Symbolen oder Bildern nach dem Wurf zu einer neuen Geschichte anregen können.
- 8 Zusammengehörige Begriffe werden aneinandergelegt und somit Wissensbezüge geschaffen.
- 9 <https://learningapps.org/createApp.php>
- 10 <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/alphabetisierungsbedarf-erkennen-und-unterscheiden.html>
- 11 <https://www.ichance.de/helfen>

## Literatur

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2008). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. BiBB-Report, Bonn.  
[https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf)
- Deutscher Volkshochschul-Verband (o. J.). *Rahmencurriculum – Transfer*.  
<https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/rahmencurriculum.php>
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 11-31). wbv.
- Frey, A. & Menke, B. (2021). *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken*. wbv.  
<https://doi.org/10.3278/6004757w>
- Grotluschen, A. & Riekman, W. (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. Level-One Studie*. Waxmann.

- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, Ch. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre, Hamburg. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>
- Grotlüschen, A. & Buddenberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv.
- Johannsen, U. & Lütjen, K. (2019). *Abschlussbericht Evaluation im Rahmen des Kooperationsprojektes „Spielbox Aufgetischt!“*. Europa-Universität. <https://www.uni-flensburg.de/evb/forschung/evaluation-spielbox-aufgetischt/>
- Johannsen, U., Schlapkohl, N. & Kaiser, B. (2019). Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung. Kompetenzanforderungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, DIE. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0128-x>
- Keimes, Chr. & Rexing, V. (2011). Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern – Bilanz von Fördermaßnahmen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 107, 1, 77-92.
- Kitzig, R., Pätzold, G., von der Burg, J. & Kösel, S. (2008). *Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch VERLAS*. Bochum.
- Loebe, H. & Severing, E. (2014). *Ausbildungsorientierte Alphabetisierung: Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004411w>
- Matthes, B. & Severing, E. (2017). *Berufsbildung für Geringqualifizierte: Barrieren und Erträge*. wbv.
- Niederhaus, C., Badel, S. & Mewes, A. (2007). *Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)*.
- Puchelski, S. (2021). All-in: Lernen in der Nahrungsmittelproduktion. Wie alle betrieblichen Player mit kreativen Arrangements gewinnen können. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken* (S. 115-123). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004757w>

## Verfasserinnen

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Birgit Peuker & Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Ulrike Johannsen

Europa-Universität Flensburg | Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften | Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung  
Auf dem Campus 1  
D-24943 Flensburg

E-Mail: [birgit.peuker@uni-flensburg.de](mailto:birgit.peuker@uni-flensburg.de) | [ujohannsen@uni-flensburg.de](mailto:ujohannsen@uni-flensburg.de)

Internet: <https://www.uni-flensburg.de/evb>