

Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition

BIRTE EGLOFF/MICHAEL GROSCHKE/PETER HUBERTUS/JASCHA RÜSSELER

Zusammenfassung¹

Der Beitrag stellt eine aktuelle Definition des funktionalen Analphabetismus vor. Ziel ist das Aufstellen einer definitorischen Grundlage, die für Wissenschaft und Praxis nutzbar ist. Diese Definition kann als Kernaussage verstanden werden. Sie ist aber auch anschlussfähig für Erweiterungen, um spezifische Fragestellungen berücksichtigen zu können. Dazu wird auf der Grundlage allgemein akzeptierter früherer Arbeitsdefinitionen eine neue Definition des funktionalen Analphabetismus aufgestellt, elaboriert und diskutiert. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Operationalisierbarkeit gelegt. Der Kern der Definition lautet: 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.

1 Warum eine neue Definition?

Die Frage, was unter „funktionalem Analphabetismus“ verstanden werden kann, gehört seit über 30 Jahren neben der Erforschung von Verursachungsfaktoren und der Entwicklung von Konzepten und Maßnahmen als Interventions- beziehungsweise Präventionsmaßnahmen zu den zentralen Diskussionen im Feld der Alphabetisierungsarbeit und -forschung (vgl. den Überblick in Linde 2008, S. 49ff.; Nickel 2004). Wer gehört zur Gruppe der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen, wer nicht oder nicht mehr? Darauf versuchen verschiedene Definitionen eine Antwort zu

¹ Die diesem Bericht zugrunde liegende Fachgruppenarbeit wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ gefördert (Fachgruppe II „Zielgruppenanalyse“). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren und der Autorin.

geben. Die Festlegung auf eine Definition hat maßgebliche Konsequenzen für die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus: „Die Grenzziehung zwischen ausreichenden und ungenügenden Kenntnissen und Fähigkeiten ist Voraussetzung dafür, den Bevölkerungsteil zahlenmäßig zu erfassen, der in dieser Beziehung unzureichend ausgestattet ist“ (Hubertus 1995, S. 253; zu erstmals auf empirischer Datengrundlage errechneten Zahlen vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011).

Die vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen innerhalb einer Gesellschaft stellen sich in einem Kontinuum von minimalen bis sehr ausgeprägten Kompetenzen dar. Eine Definition des funktionalen Analphabetismus legt folglich die Grenze zu ausreichenden Kompetenzen fest. Wie oben bereits angedeutet, führen qualitative Entscheidungen bei der Definition gleichsam zu quantitativen Konsequenzen bei der Bestimmung der Größenordnung des Phänomens – das somit auch stärker oder weniger stark als gesellschaftlich und erziehungswissenschaftlich relevantes Thema sichtbar wird.

Eine klare Benennung der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten scheint nötiger denn je, um gleichermaßen bildungspolitische wie didaktische Interventionsmaßnahmen voranzubringen beziehungsweise nicht hinter bereits Erreichtes zurückzufallen (vgl. hierzu auch Hubertus 1995 und Faulstich/Zeuner 2008, S. 115ff.). Die Frage der Definition ist insofern für bildungspolitische Interventionen von Bedeutung, als erst eine klare Aussage darüber, wer und wie viele dazugehören, auf die Brisanz der Tatsache aufmerksam machen kann, dass es trotz eines entwickelten Schulsystems bisher nicht gelingt, allen Menschen den Erwerb von Grundbildung zu ermöglichen; für didaktische Interventionen ist sie relevant weil es darum geht, die jeweils am besten geeigneten, erwachsenengerechten Vermittlungsstrukturen und -formen zu entwickeln, bereitzustellen und zu etablieren.

Die „Fachgruppe Zielgruppenanalyse“ – deren Arbeit die Grundlage für diesen Beitrag bildet – hatte es sich zum Ziel gesetzt, eine gemeinsame Definition zu entwickeln, die an den bisherigen Diskussionsstand anknüpft, neuere Erkenntnisse aus der Vielzahl der geförderten qualitativen und quantitativen Projekte aufgreift sowie handhabbar für Praxis und Forschung ist. In diesem Beitrag möchten wir diese Definition als Ergebnis der Fachgruppenarbeit vorstellen, anhand ihrer einzelnen Elemente den Diskussionsprozess nachzeichnen sowie bestimmte Entscheidungen der Gruppe begründen.²

2 Im Zuge des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ wurde mit der „Fachgruppe Zielgruppenanalyse“ eine projektübergreifende Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich über einen Zeitraum von zwei Jahren im Rahmen von insgesamt fünf ein- bis zweitägigen Treffen speziell mit den oben skizzierten Fragen beschäftigt hat. Neben den Autoren und der Autorin des vorliegenden Beitrags arbeiteten insgesamt ca. 45 Personen in wechselnder Besetzung an der Fachgruppe „Zielgruppenanalyse“ mit. Sie alle namentlich zu nennen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Ihnen allen sei an dieser Stelle für die intensive Diskussion und konstruktive Arbeit in einer angenehmen Atmosphäre herzlich gedankt. Gedankt sei auch dem Projekträger im Deutschen Luft- und Raumfahrtzentrum (PT-DLR) sowie dem Hamburger UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) für die umfassende Unterstützung bei Organisation, Vorbereitung und Ablauf der Treffen.

2 Was ist funktionaler Analphabetismus?

2.1 Bisherige Definitionen des funktionalen Analphabetismus im Überblick

Seit der Wiederentdeckung des funktionalen Analphabetismus Ende der 1970er Jahre wurde eine Reihe von Definitionen entwickelt, von denen wir einige zentrale hier noch einmal in Erinnerung rufen möchten (vgl. hierzu auch ausführlicher Linde 2008, S. 49f.), bevor wir auf die von der Fachgruppe erarbeitete Definition eingehen.

Üblicherweise unterscheidet man zunächst zwischen primärem und sekundärem Analphabetismus. *Primärer Analphabetismus* liegt vor, wenn wegen fehlenden Schulbesuchs keine schriftsprachlichen Kompetenzen erworben wurden. Hierfür wird auch der Begriff *totaler Analphabetismus* verwendet. Von *sekundärem Analphabetismus* spricht man, wenn nach mehr oder minder erfolgreichem Schulbesuch ein Prozess des Vergessens einsetzt, bei dem einmal erworbene schriftsprachliche Kompetenzen verloren gehen, bis schließlich ein prekäres Schriftsprachniveau erreicht ist.

Darüber hinaus existieren einige Definitionen von *funktionalem Analphabetismus*, so etwa die Positivdefinition der UNESCO, nach der ein „Funktionaler Alphabet [...] eine Person [ist], die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann“ (UNESCO 1994, S. 25f.). Ein funktionaler Analphabet oder eine funktionale Analphabetin ist dann jemand, der dies nicht kann. Eine weitere Definition lautet: „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen *Mindestanforderungen* an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Dreccoll/Müller 1981, S. 31). Döbert-Nauert (1985, S. 5) definiert funktionalen Analphabetismus wie folgt: „Als funktionale Analphabeten werden [...] diejenigen bezeichnet, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen.“ Und Hubertus (1991, S. 5) führt an: „Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor.“

Allen diesen Definitionen ist gemein, dass sie versuchen, das Problem möglichst umfanglich zu erfassen. Sie liefern aber keine konkrete Operationalisierung. Wer gehört zur Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten und wer nicht? Ein wesentlicher Grund dafür besteht darin, dass die Definition zum funktionalen Analphabetismus immer zwei Ausrichtungen vornehmen muss – eine individuelle sowie eine gesellschaftliche.

Ob ein Erwachsener als funktionaler Analphabet oder funktionale Analphabetin gilt, hängt nicht nur von seinen individuellen Lese- und Schreibkompetenzen ab. „Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung in-

nerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird“ (Hubertus 1995, S. 252). Diese gesellschaftliche Dimension ist jedoch immer historisch bedingt und kann daher nur in Bezug auf eine konkrete Gesellschaft operationalisiert werden. Die bisher vorliegenden Definitionen hatten das Ziel, eine allgemeine Begriffsbildung des funktionalen Analphabetismus vorzunehmen, die beide Dimensionen – sowohl die individuelle wie die gesellschaftliche – bestimmt und ins Verhältnis setzt. Ihr Anspruch war es nicht, eine Operationalisierung in Bezug auf eine konkrete Gesellschaft vorzunehmen und darauf bezogene Kompetenzen im Lesen und Schreiben zu benennen. Dies soll nun die hier vorgelegte Definition leisten.

2.2 Eine kompetenzbasierte Definition von funktionalem Analphabetismus

Die Fachgruppe „Zielgruppenanalyse“ legte besonderen Wert auf die Operationalisierbarkeit der Definition. Mit ihr sollten klare Unterscheidungen zwischen unzureichenden und hinlänglichen Kompetenzen getroffen werden können, aufgrund derer man – auch für qualitative Fragestellungen – in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und in der pädagogischen Alphabetisierungsarbeit weiterkommen kann.

Zunächst soll die in der Fachgruppe erarbeitete Definition vorgestellt und kommentiert werden. Sie besteht aus einer Kernaussage, an die sich Erläuterungen anschließen, die in einer Art „Baukastensystem“ für spezifische Fragestellungen unterschiedlich genutzt werden können.

Die Kernaussage lautet wie folgt:

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.

Sie wird folgendermaßen operationalisiert:

Unter schriftsprachlicher (literaler) Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, sich der Schrift als Kommunikationsmittel zu bedienen.

Schriftsprachliche (literale) Kompetenzen in entfalteter Form sind:

- *sinnverstehendes Lesen in einem angemessenen Tempo (neben dem Lesen von Texten gehören hierzu auch das Verstehen von Tabellen, Grafiken, Listen oder quantitativen Darstellungen, ebenso das Deuten von Symbolen, Schildern, Beschriftungen etc.);*
- *die Fähigkeit, sich schriftlich in einem angemessenen Tempo auszudrücken (neben dem Schreiben von Texten gehören hierzu auch das Ausfüllen und Beschriften von Grafiken, Tabellen, Listen, Formularen sowie das Beherrschen von Rechtschreibung und Zeichensetzung etc.).*

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 einfachster 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.

Nicht zum Personenkreis der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten gehören

- Menschen, die noch der Schulpflicht der allgemeinbildenden Schulen unterliegen (werden);
- Erwachsene mit Migrationsstatus, die in ihrem Herkunftsland eine literale Sozialisation erfahren haben und trotz eingeschränkter Kompetenzen in Bezug auf Sprache beziehungsweise Schriftsprache des Aufenthaltslandes gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten im Herkunftsland hatten;
- Erwachsene, die infolge organischer oder psychischer Beeinträchtigungen grundsätzlich nicht oder nicht mehr in der Lage sind, sich literale Kompetenzen anzueignen.

Innerhalb des Personenkreises der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen kann unterschieden werden zwischen:

- Erwachsenen mit Lernrückständen infolge unzulänglicher pädagogisch-didaktischer Angebote während der Schulzeit;
- Erwachsenen, die als Kinder infolge schwieriger Lebensumstände bei der Aneignung literaler Kompetenzen behindert wurden;
- Erwachsenen, denen zwar grundsätzlich die Aneignung von literalen Kompetenzen möglich ist, die aber aufgrund psycho-organischer Beeinträchtigungen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben;
- Erwachsenen, denen bereits vorhandene literale Fertigkeiten infolge fehlender Praxis verloren gingen;
- Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schulzeit aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben.

Funktionaler Analphabetismus kann einhergehen mit prekären Lebensumständen wie Arbeitslosigkeit, sozialer Vererbung schwacher Schriftsprachleistungen, Bildungsferne sowie permanente Abhängigkeit von sozialstaatlicher und/oder privater Hilfe. Ebenso können Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen (zum Beispiel Mathematik, Medien, Gesundheit, Ökonomie) eingeschränkt sein.

2.3 Erläuterungen und Kommentierungen

In diesem Kapitel werden wir diese Definition nun schrittweise ausführlicher kommentieren und diskutieren.

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn...

die schriftsprachlichen Kompetenzen...

Allgemein sind Kompetenzen dispositionale, erlernbare, kognitive und bereichsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um kontext- und domänenspezifische Probleme zu bewältigen (Klieme u. a. 2009, Weinert 2001). Im Zusammenhang mit Analphabetismus stellen die Probleme beziehungsweise Anforderungssituationen in der Regel Texte dar, die durch die spezifischen Kompetenzen im Lesen und Schreiben gelöst werden müssen. Diese hohe Spezifität von Kompetenzen gilt aber nur für den Inhaltsbereich (in diesem Fall Texte), denn Kompetenzen umfassen ein ganzes Bündel von kognitiven Facetten, die zur Bearbeitung und Problemlösung dieses spezifischen Inhaltes herangezogen werden können (zum Beispiel bei Weinert 2001: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation). Je nach Problem in einer spezifischen Domäne sind andere Facetten einer Kompetenz erforderlich. Kompetenzen beziehen sich deshalb nicht auf eine einzige Fähigkeit, sondern stets auf ein „mehr oder weniger breites Leistungsspektrum“ (Klieme u. a. 2009, S. 75). Das Leistungsspektrum der hier zu definierenden schriftsprachlichen Kompetenzen erschöpft sich daher nicht ausschließlich in grundlegenden Lese- oder Schreibfähigkeiten (zum Beispiel Schrift vorlesen und Diktate schreiben). Denn zu den schriftlichen spezifischen Anforderungssituationen gehört explizit auch das Verfolgen eigener Interessen und Ziele durch die Verwendung von Schrift. In literalisierten Gesellschaften wird Schrift als Kommunikationsmedium verwendet. Erst anhand der Kommunikation durch Lesen und Schreiben ist die gesellschaftliche Teilhabe von Individuen und deren Weiterentwicklung möglich (Döbert/Hubertus 2000, Linde 2008, OECD/Statistics Canada 1995). Wenn in der hier dargestellten Definition des funktionalen Analphabetismus also von schriftsprachlichen Kompetenzen gesprochen wird, sind darunter immer die Fähigkeiten zu verstehen, sich der Schrift als Kommunikationsmittel zu bedienen. Lese- und Schreibkompetenzen in diesem Sinne sind daher in entfalteter Form zu bezeichnen als:

- *sinnverstehendes Lesen in einem angemessenen Tempo³ (neben dem Lesen von Texten gehören hierzu auch das Verstehen von Tabellen, Grafiken, Listen oder quantitativen Darstellungen, ebenso das Deuten von Symbolen, Schildern, Beschriftungen etc.);*
- *die Fähigkeit, sich schriftlich in einem angemessenen Tempo auszudrücken (neben dem Schreiben von Texten gehören hierzu auch das Ausfüllen und Beschriften von Grafiken, Tabellen, Listen, Formularen sowie das Beherrschen von Rechtschreibung und Zeichensetzung etc.).*

Eine solche Vorstellung von schriftsprachlichen Kompetenzen als erlernbare, kognitive, dispositionale und spezifische Problemlösefähigkeiten zur Verwendung der Schriftsprache als Kommunikationsmittel ist letztlich die Basis der Definition von funktionalem Analphabetismus. Das hat mindestens drei Vorteile:

Erstens werden die Kompetenzen an objektiven und messbaren Faktoren verankert. Verschiedentlich wurde vorgeschlagen, Analphabetismus stattdessen an den Bedarf

3 Die Frage, was ein „angemessenes Tempo“ oder ein „einfacher Text“ ist, kann nicht exakt bestimmt und somit nicht eindeutig beantwortet, sondern muss vielmehr situations- und kontextabhängig geklärt werden. Insofern drücken diese Begriffe eine ebensolche Relativität aus wie der Begriff des funktionalen Analphabetismus selbst.

von Lesen und Schreiben am Arbeitsplatz, in der Familie oder für das Individuum selbst zu koppeln (zum Beispiel Brügelmann 2004). Die beruflichen Anforderungen an die Beherrschung von Schriftsprache sind zwar je nach ausgeübtem Beruf unterschiedlich hoch, und einzelne Tätigkeitsbereiche sind durch spezifische Anforderungsprofile charakterisiert. Dennoch ergibt es wenig Sinn, die dafür erforderlichen Mindestkompetenzen zu bestimmen, um jeweils unterschiedliche Niveaustufen des funktionalen Analphabetismus zu operationalisieren. Denn bei der Definition des funktionalen Analphabetismus geht es nicht um berufsspezifische oder sozialräumliche Ausprägungen, sondern darum, „welche Mindestanforderungen im Prinzip an alle in dieser Gesellschaft lebenden Erwachsenen gestellt werden“ (Hubertus 1998, S. 87).

Auch ein bloßer Nichtgebrauch vorhandener Kompetenzen im Sinne einer „Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität“ (Döbert-Nauert 1985, S. 5), das Desinteresse an der Nutzung vorhandener schriftsprachlicher Kompetenzen oder die Vermeidung von schriftsprachlichen Anforderungen können nicht Grundlagen einer Definition sein, denn sonst wären Menschen, die nicht lesen und schreiben können, aber daran auch kein Interesse haben, als alphabetisiert zu bezeichnen. Ein solches subjektives Verständnis führt den Begriff des funktionalen Analphabetismus ad absurdum. Eine empirische Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Gruppen ist damit zusätzlich nicht mehr gegeben.

Zweitens ist es für unser Begriffsverständnis von funktionalem Analphabetismus irrelevant, wie andere nicht-schriftsprachbezogene Kompetenzen ausgeprägt sind. Aus der englischsprachigen Tradition der Literacy beziehungsweise Literacies entwickelte sich ein sehr breites Verständnis von Literalität, welches auch Kenntnisse in Mathematik, Englisch sowie PC-Kenntnisse, Kreativität, Selbstbewusstsein und Interesse umfasst (Linde 2007; zu Literalität als sozialer Praxis vgl. Zeuner/Pabst 2011). Dadurch wird Literalität theoretisch überfrachtet und steht letztendlich für alles und nichts. Mit dem hier verwendeten Begriff ist deshalb lediglich der spezifische Bereich der Schriftsprache gemeint.

Drittens lässt sich analysieren, wie die Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen in Stufen oder Phasen voranschreitet. Diese Analyse würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen, weshalb auf sie verzichtet wird.

...von Erwachsenen...

Als erwachsen im Sinne der hier vorgeschlagenen Definition gilt ein Mensch, wenn er vom Lebensalter her zumindest formal die Schulpflicht erfüllt hat. Zwar differiert die Schulpflicht zwischen einigen Bundesländern. Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass in Deutschland mit dem Alter von 15 bis 17 Lebensjahren die formale Grenze der Schulpflicht erreicht ist. Um einheitlich definieren zu können, kann ein Mindestalter von 18 Jahren für den Erwachsenenstatus angenommen werden. Erst ab diesem Alter wären Menschen bei ungenügenden schriftsprachlichen Kompetenzen als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten zu bezeichnen.

Damit sind auch Menschen als funktionale Analphabeten und Analphabetinnen zu klassifizieren, die nur einen Teil der Schulpflicht absolviert haben. Denn unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Alphabetisierungskursen finden sich auch zahlreiche Erwachsene, die früher aufgrund von Schulangst, Schulschwänzen, Überlastungen und Überforderungen, massiven Misserfolgserfahrungen sowie aufgrund der Übernahme von familiären und beruflichen Pflichten nur kurz oder sporadisch die Schule besucht haben (APOLL 2003, Egloff 1997, 2007, Linde 2008). In all diesen Fällen müssen die Betroffenen als funktionale Analphabeten und Analphabetinnen zu bezeichnen sein, unabhängig von der Länge ihres Schulbesuchs. Gleichwohl werden die verschiedenen Gruppen weiter unten differenziert.

...niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden...

In der Erläuterung heißt es dazu weiter: *„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 einfachster Erwerbstätigkeiten zu bewältigen.“⁴ 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“.* Was bedeutet dies?

Sinnerfassend lesen entspricht in der PISA-Studie der Kompetenzstufe 1 (in der Subskala „Informationen ermitteln“): „eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text“ (Baumert u. a. 2001, S. 89). In der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey, vgl. OECD/Statistics Canada 1995) entspricht dies ebenfalls der Kompetenzstufe I des Leseverständnisses bei Prosa-Texten. Anders als für die Lesekompetenzen liegen für Schreibkompetenzen bislang keine vergleichbaren Referenzen vor.

Das aus diesem letzten Punkt sich ergebende Problem, dass eine einfache Analogie zwischen einer „gerade ausreichenden Lesekompetenz“ und einem „vergleichbaren Kompetenzniveau“ im Schreiben nicht möglich ist, kann für die hier vorgeschlagene Definition durch die Verwendung einer Und/oder-Formulierung gelöst werden: Um

4 Die Leo-Studie (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011) hat festgestellt, dass 57 Prozent der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen erwerbstätig sind, eine überraschend hohe Zahl, aus der aber keineswegs geschlossen werden sollte, schriftsprachliche Kompetenzen hätten keinen zentralen Stellenwert hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten. Die Zahl verweist zunächst nur darauf, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten nicht generell von beruflicher Teilhabe als *einem* wichtigen Element gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sein müssen. Sie sagt ebenfalls noch nichts über die Art der Tätigkeiten aus. Zu vermuten ist, dass diese im niedrigen Lohnsektor oder auf dem zweiten Arbeitsmarkt angesiedelt sind. Zu ähnlichen Ergebnissen ist auch das AlphaPanel gekommen, in dem Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen befragt worden sind. Etwa die Hälfte (48 %) ist erwerbstätig, überwiegend in stabilen Arbeitsverhältnissen. Allerdings bestätigt sich die Vermutung der Geringbezahlung (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2011). Zu Erwerbsverläufen funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen und Arbeitsplatzanalysen in einem qualitativen Forschungszugang vgl. Bindl/Schroeder/Thielen 2011.

als funktionale Analphabetin oder funktionaler Analphabet zu gelten, kann man *entweder* schlecht lesen *oder* schlecht schreiben *oder beides*. Anders formuliert könnte es vorkommen, dass eine Person *schon* in der Lage ist, einen Satz oder einen Text lesend zu verstehen, aber *noch nicht* in der Lage ist, auf dieser Kompetenzstufe *auch schon* einen Satz oder einen Text angemessen zu verfassen. Bezogen auf den Lernprozess könnte man sagen, dass Personen, nachdem sie einen Lese- und Schreiblernprozess aufgenommen haben, *ehrer* in der Lage sind, einen Text sinnentnehmend zu verstehen – und damit keine funktionalen Analphabeten mehr sind –, aber noch weitere Lernschritte vor sich haben, um auch einen vergleichbaren Text normgerecht notieren zu können. Es gibt somit funktionale Lese- und Schreib-Analphabetinnen und -Analphabeten und funktionale Schreibanalphabeten und -analphabetinnen, die aber oberhalb der „Schwelle“ lesen können (Hubertus 1998, S. 86f.). Deutlich wird hier, dass auch innerhalb des Terminus funktionaler Analphabetismus noch einmal stark zu differenzieren ist. Dies gilt auch für die in der Leo-Studie verwendeten Alpha-Levels (siehe den Beitrag von Grotlüschen/Riekmann in diesem Band): Wenn ein Erwachsener mit seinen Kompetenzen beispielsweise im Alpha-Level 2 angesiedelt wird, ist er in der Lage, auf Wortebene zu lesen *und* zu schreiben. Er ist jedoch nicht in der Lage, Sätze zu lesen und zu schreiben, was erst bei Alpha-Level 3 gegeben ist. Wem es gelingt, Wörter mehr oder weniger regelgerecht zu schreiben, der hat häufig bereits die Fähigkeit, leichte Sätze zu lesen und zu verstehen.

..., um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Diese Aussage weist darauf hin, dass nicht zu jeder Zeit und an jedem Ort die gleichen Anforderungen an die Beherrschung von Schriftsprachkompetenz vorzufinden sind beziehungsweise erwartet werden, sondern diese im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen auch Wandlungs- und Veränderungsprozessen unterworfen waren und noch immer sind. Funktionaler Analphabetismus ist damit kein statischer, auf Dauer festgelegter Begriff, der allein auf die individuellen Fähigkeiten hin bezogen ist, sondern ein relationaler, der berücksichtigt, vor welchem zeithistorischen Hintergrund und welchem gesellschaftlichen Entwicklungsstand man ihn diskutiert. So wird beispielsweise in unseren modernen Gesellschaften – anders als noch vor 20 oder 30 Jahren – der Umgang mit dem Computer oder anderen digitalen Medien im Alltag wie im Beruf inzwischen als selbstverständlich vorausgesetzt. Lesekompetenzen, wie sie für die Nutzung des Internets erforderlich sind, unterscheiden sich von anderen Teilkompetenzen im Lesen, wie sie etwa bei der Lektüre eines Beipackzettels für ein Medikament benötigt werden. Auch in den sogenannten „einfachen Berufen“ müssen zunehmend komplizierte Maschinen bedient, Arbeitsabläufe dokumentiert oder Ergebnisse protokolliert werden, was mit bestimmten Erwartungen an das schriftsprachliche Können einhergeht. Personen, die nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, leben mit einem hohen Arbeitsmarktrisiko.

Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.

Der Begriff der „gesellschaftlichen Teilhabe“ ist ein schillernder Begriff, der eng mit Bildungschancen verknüpft ist (vgl. hierzu Kronauer 2010; im Zusammenhang mit Alphabetisierung vgl. das Schwerpunktheft der Hessischen Blätter für Volksbildung 2010). Gesellschaftliche Teilhabe bedeutet im Wesentlichen die Beteiligung aller Mitglieder einer Gesellschaft an Willensbildungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen. Sie ist verbunden mit Zugehörigkeit, Identitätsbildung, Verantwortung für sich und andere und ist für den Zusammenhalt einer Gesellschaft konstitutiv. Um teilhaben zu können, bedarf es gleichermaßen bestimmter gesellschaftlicher Strukturen und Möglichkeiten (zum Beispiel Grundrechte und gemeinsam geteilte Wertevorstellungen) wie individueller Voraussetzungen, zu denen das Lesen und Schreiben-Können zählt. Für jemanden, der nicht über diese Kompetenzen verfügt, verschließen sich zahlreiche Bildungswege und -chancen. Dies hat unmittelbare Konsequenzen nicht nur für das eigene Leben, etwa bezogen auf Entfaltungsmöglichkeiten im Beruf oder allgemeiner Art, sondern teilweise auch für das Leben nachfolgender Generationen, ein Phänomen, das unter dem Stichwort „soziale Vererbung“ diskutiert wird (vgl. zum Beispiel Nickel 2007).

Bevor in der Definition diejenigen Personengruppen genannt werden, die zur Gruppe der funktionalen Analphabeten gehören, werden zunächst einige Gruppen ausgeschlossen.

Nicht zum Personenkreis der funktionalen Analphabeten gehören:

Menschen, die noch der Schulpflicht der allgemeinbildenden Schulen unterliegen (werden). Unter diese Rubrik fallen Säuglinge, Kinder und Jugendliche, die entweder noch nie zur Schule gegangen sind oder die Schule noch besuchen. Sicherlich verlassen viele Jugendliche die Schule ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen; sie sind aber erst mit dem formalen Erfüllen der Schulpflicht als funktionale Analphabeten zu bezeichnen.

Erwachsene mit Migrationsstatus, die in ihrem Herkunftsland eine literale Sozialisation erfahren haben und trotz eingeschränkter Kompetenzen in Bezug auf Sprache beziehungsweise Schriftsprache des Aufenthaltslandes gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten im Herkunftsland hatten.

Diese Erwachsenen sind literalisiert, sie können folglich nicht als funktionale Analphabeten bezeichnet werden. Durch Migration wechselt die Verkehrssprache, in der eine Literalisierung noch erfolgen muss. Generell sind Lese- und Schreibkompetenzen vorhanden, die Sprache des Ziellandes muss erst noch erworben werden (Deutsch als Fremdsprache). Falls schriftsprachliche Kompetenzen – zum Beispiel in Arabisch – vorhanden sind, müssen diese lediglich auf ein neues Schriftsprachsystem übertragen werden.

Trotz dieser scheinbaren Eindeutigkeit bleiben einige Unschärfen, die nicht vollständig zu beseitigen sind: Wenn ein erwachsener Mensch in *irgendeiner* Schriftsprache zurechtkommt, ist diese Person kein funktionaler Analphabet beziehungsweise keine funktionale Analphabetin. Solange sich diese Person in ihrer Gesellschaft aufhält und

die schriftsprachlichen Anforderungen nicht dramatisch wachsen, liegt kein funktionaler Analphabetismus vor. Wenn diese Person jedoch nach Deutschland auswandert und nach einiger Zeit immer noch über geringe – aber nicht ausreichende – Lese- und Schreibkompetenzen in der deutschen Schrift verfügt, werden ihre Kompetenzen in den Bereich des funktionalen Analphabetismus eingeordnet. Bestätigt wird diese Perspektive durch die Leo-Studie, die ebenfalls Migrantinnen und Migranten getestet hat und zur Gruppe der funktionalen Analphabeten beziehungsweise Analphabetinnen rechnet, sofern sie über halbwegs ausreichende mündliche Sprachkompetenzen im Deutschen verfügen.

Erwachsene, die infolge organischer oder psychischer Beeinträchtigungen grundsätzlich nicht oder nicht mehr in der Lage sind, sich literale Kompetenzen anzueignen.

Hierzu gehören neben Personen mit schwersten kognitiven, sensorischen oder motorischen Behinderungen und Mehrfachbehinderungen ebenso Erwachsene mit erworbenen oder fortschreitenden Erkrankungen (zum Beispiel Hirnverletzungen oder Demenz). Gemeinsam ist ihnen, dass sie aufgrund ihrer Beeinträchtigung schriftsprachliche Kompetenzen nicht mehr erwerben oder anwenden können oder zunehmend verlieren. Sie sollen nicht zu den funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen gezählt werden, weil eine Literalisierung nahezu unmöglich ist und andernfalls ein Verschwimmen der Grenzen des funktionalen Analphabetismus droht. Erwachsene mit Lernbehinderungen, Lese-Rechtschreibstörungen, visuellen oder auditiven Wahrnehmungsstörungen können dagegen mindestens bis zu einem gewissen Grad Lesen und Schreiben lernen und werden deshalb – wie weiter unten beschrieben – zu den funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten gezählt.

Dennoch bleiben einige ungelöste Probleme, so beispielsweise das Lernalter. Wenn jemand mit sehr geringen schriftsprachlichen Kompetenzen (ohne Synthesefähigkeit) im fortgeschrittenen Alter einen Alphabetisierungskurs besucht, wird es trotz bester Förderung und größter Motivation sehr schwer sein, die Zone des funktionalen Analphabetismus zu verlassen. Aufgrund der vorhandenen Kompetenzen muss diese Person im Rahmen unserer Definition als funktionale Analphabetin oder funktionaler Analphabet gelten. Andererseits kann sie wegen ihres fortgeschrittenen Alters evtl. nicht (mehr) alphabetisiert werden. Vielleicht wäre sie dazu aber in der Lage gewesen, wenn sie im Alter von 20 Jahren mit dem Lernen begonnen oder wenn sie in der ersten Klasse eine bessere Unterstützung erhalten hätte. Deutlich wird hier, dass trotz des Versuchs einer klaren Positionierung immer noch offene Punkte und „Grauzonen“ bleiben, die einer weiteren Diskussion bedürfen.

Innerhalb des Personenkreises der funktionalen Analphabeten kann unterschieden werden zwischen...

Die hier vorgelegte Definition des funktionalen Analphabetismus erkennt die Heterogenität der Population als konstituierendes Element explizit an. Innerhalb des Personenkreises der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen lassen sich deshalb zahlreiche verschiedene Subtypen unterscheiden, deren Einteilung sich anhand der unterschiedlichen Ursachen ergibt:

Erwachsene mit Lernrückständen infolge unzulänglicher, pädagogisch-didaktischer Angebote während der Schulzeit.

Unter diesen Subtypus fallen Erwachsene, die in der Schulzeit von ihren Lehrerinnen und Lehrern nur unzureichend oder gar nicht gefördert wurden. Häufig wurden ihre Schulprobleme weder entdeckt, noch diagnostiziert oder gar behandelt (Egloff 1997). Sie haben deshalb niemals lesen und schreiben gelernt.

Erwachsene, die als Kinder infolge schwieriger Lebensumstände bei der Aneignung literaler Kompetenzen behindert wurden.

In dieser Subgruppe zeigt sich die bereits angesprochene soziale Vererbbarkeit von funktionalem Analphabetismus (Nickel 2007). Wer aus einem schriftsprachfernen Elternhaus kommt, wem nie zuhause vorgelesen und nie die Relevanz von Schriftsprache nähergebracht wurde, wer nur mit geringen und schlecht ausgeprägten Vorläuferkompetenzen des Lesens und Schreibens die Schule beginnt, der steht signifikant in der Gefahr, deutliche Probleme beim Schriftspracherwerb zu haben (Arnold/Doctoroff 2003, Bradley/Corwyn 2002, Conger/Donnellan 2007, Ehmke/Siegle 2005, Phillips/Lonigan 2005, Sirin 2005) und damit die Schule als funktionale Analphabetin oder funktionaler Analphabet zu verlassen.

Als eine Untergruppe lassen sich Erwachsene mit Lernrückständen infolge von Schulabsentismus benennen. In Deutschland existiert die Schulpflicht, das heißt jeder und jede Heranwachsende muss zur Schule gehen, und andersherum muss der Staat jedem Kind den Schulbesuch kostenfrei ermöglichen. Dennoch erreicht die Schulpflicht auch in Deutschland nicht alle Menschen. In diese Kategorie fallen daher Erwachsene, die während ihrer Schulzeit in der Familie mithelfen mussten oder bereits früh einem Job nachgegangen sind, um die Familie zu unterstützen (Egloff 1997, 2007), oder aus anderen Gründen dem Unterricht fernblieben. Für sie bestand deshalb lediglich theoretisch, aber nicht praktisch die Möglichkeit, lesen und schreiben zu lernen.

Erwachsene, denen zwar grundsätzlich die Aneignung von literalen Kompetenzen möglich ist, die aber aufgrund psychoorganischer Beeinträchtigungen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben.

Hierunter fallen alle Erwachsene mit zum Beispiel Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lernbehinderungen und auditiven oder visuellen Wahrnehmungsstörungen (Grünke 2004, Rüsseler 2006, Shaywitz/Morris/Shaywitz 2008, Vellutino u. a. 2004). Zwar können die meisten Betroffenen in der Regel gute Leser und Leserinnen werden, sie benötigen aber eine langfristige, intensive und spezifische Förderung. Erfolgt diese nicht oder ist sie unzureichend, dann wächst sich eine solche Beeinträchtigung zu funktionalem Analphabetismus aus.

Erwachsene, denen bereits vorhandene literale Fertigkeiten infolge fehlender Praxis verloren gingen.

Hierunter fallen Erwachsene, die das Lesen und Schreiben zwar gelernt, aber aufgrund mangelnder Übung und/oder Motivation wieder „verlernt“ haben. Diese Menschen

werden meist als sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet (Hubertus 1995, Linde 2007). Bislang liegt kaum Evidenz dafür vor, dass diese Personen­gruppe wirklich existiert. Viel plausibler ist, dass sich die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben in der Schulzeit nicht genügend stark verfestigt und automatisiert hat (also keine entfaltete Lesekompetenz vorlag). Die Wahrscheinlichkeit, dass einmal erworbene ausreichende Lesekompetenzen durch Nichtgebrauch in späteren Jahren verloren gehen, ist gering. Auch mit niedrigem Leseniveau kann Lesen unauffällig praktiziert werden. Bei der Anwendung von geringen Schreibkompetenzen besteht eine wesentlich größere Gefahr, als funktionaler Analphabet oder funktionale Analphabetin erkannt zu werden. Die Erfahrungen der Alphabetisierung von Erwachsenen zeigen, dass das Schreiben häufig vermieden wird.

Erwachsene mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schulzeit aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben.

Mit diesem Subtypus sind Migranten und Migrantinnen gemeint, die in ihrer Schulzeit nicht die deutsche Sprache erlernt haben. Falls überhaupt eine systematische Förderung in der Zweitsprache Deutsch stattfand, dann war diese nicht erfolgreich oder sie setzte so spät ein, dass der grundlegende Lese- und Schreibunterricht in der Schulklasse bereits abgeschlossen war. Folglich konnten die Betroffenen dem Unterricht im Lesen und Schreiben kaum folgen. Zusätzlich kommt bei vielen hinzu, dass in der Herkunftsfamilie nicht deutsch gesprochen wurde und von den Eltern eine Unterstützung bei den Hausaufgaben nicht möglich war.

Funktionaler Analphabetismus kann einhergehen mit prekären Lebensumständen wie Arbeitslosigkeit, sozialer Vererbung schwacher Schriftsprachleistungen, Bildungsferne sowie permanente Abhängigkeit von sozialstaatlicher und/oder privater Hilfe. Ebenso können Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen (zum Beispiel Mathematik, Medien, Gesundheit, Ökonomie) eingeschränkt sein.

Bisherige Studien an deutsch- und englischsprachigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten kommen zu dem Schluss, dass funktionaler Analphabetismus mit prekären Lebensumständen einhergehen kann (Döbert/Hubertus 2000, Egloff 1997, 2007, Eme im Druck, Fitzgerald/Young 1997, Friedlander/Martinson 1996, Gottesman u. a. 1996, Grosche/Hintz/Grünke 2011, Linde 2008, Wagner/Schneider 2008, Egloff/Grotlüschen im Druck, von Rosenblatt/Bilger 2011). Ruft Analphabetismus die beschriebenen prekären Lebensumstände hervor? Oder führen umgekehrt die assoziierten Probleme zu Analphabetismus? Vermutlich beeinflussen sich beide Aspekte, aber die verschiedenen Interdependenzen sind noch nicht geklärt.⁵ Bevor diese Fragen nicht beantwortet werden können, wäre es kontraproduktiv, die beschriebenen Be-

5 Mit dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung beschäftigt sich klassischerweise die Bildungssoziologie (vgl. zum Beispiel Löw 2006). Die PISA-Studie hat dies auch empirisch belegt (vgl. Baumert u. a. 2001). Inzwischen liegen zahlreiche Untersuchungen vor, die sich mit dem Verhältnis von sozialer Lage und Bildungschancen beschäftigen und damit ein aus erziehungswissenschaftlicher wie bildungspolitischer Perspektive zentrales und brisantes Thema ansprechen, auf das wir an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingehen (vgl. zum Beispiel Arens 2007, Büchner 2010).

nachteiligungen als konstituierendes Element der Definition anzunehmen. Stattdessen soll durch die „Kann“-Formulierung ausgedrückt werden, dass funktionaler Analphabetismus die Betroffenen in unterschiedlicher Weise beeinträchtigt und unsere Gesellschaft vor enorme Herausforderungen stellt. Letztlich geht es neben unzureichenden Teilhabemöglichkeiten an unserer Gesellschaft auch um Grundrechte, die funktionale Analphabeten und Analphabetinnen – wenn überhaupt – nur eingeschränkt wahrnehmen können: Wer nicht ausreichend lesen kann, kann sich nicht ungehindert aus schriftlichen Quellen informieren. Wer nicht ausreichend schreiben kann, kann seine Meinung nicht in schriftlicher Form verbreiten.

3 Zur Diskussion um die Operationalisierbarkeit der aktuellen Definition

Schriftsprachleistungen sind – wie die meisten Kompetenzen – innerhalb einer Gesellschaft in unterschiedlichem Maße vorhanden. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus bestimmt nicht nur die damit verbundenen mehr oder weniger geringen Kompetenzen, sondern konstituiert „innerhalb des Kontinuums von geringsten und fortgeschrittensten Kenntnissen die Grenze zwischen funktionalem Analphabetismus und dem Status des funktional Alphabetisierten innerhalb einer Gesellschaft“ (Hubertus 1995, S. 252). Damit werden zwei Bevölkerungsgruppen definiert: die funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen sowie die ausreichend alphabetisierten Erwachsenen, die über (mehr oder weniger) Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Diese Dichotomie ist gleichermaßen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung wie auch für entsprechende Förderprogramme erforderlich.

Wie bereits in Kapitel 2 festgestellt, liegt funktionaler Analphabetismus vor, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sie sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet. In der Fachgruppe herrschte Einigkeit darüber, dass eine Diagnostik von funktionalem Analphabetismus kompetenzorientiert (statt normorientiert) vorgenommen werden sollte. Bislang liegen im Bereich der Leseleistungen jedoch ausschließlich normorientierte Testverfahren vor; kompetenzorientierte Testverfahren (wie sie beispielweise bei den nicht öffentlich zugänglichen PISA-Aufgaben verwendet wurden) befinden sich zurzeit in der Entwicklung (Lea-Levels; Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009, Grotlüschen im Druck). Bis zum Vorliegen derartiger Messinstrumente muss man sich daher mit der Verwendung normorientierter Testverfahren begnügen.

Als funktionaler Analphabet oder funktionale Analphabetin sollte unseres Erachtens eine erwachsene Person angesehen werden, die in normorientierten Lesetests nicht über das Durchschnittsniveau eines Schülers oder einer Schülerin der zweiten, dritten oder vierten Klasse hinauskommt. In Ermangelung kompetenzorientierter Testverfahren muss die Operationalisierung also noch etwas willkürlich erscheinen. Jedes

Forschungsprojekt sollte daher die Operationalisierung begründet auf seine Forschungsfrage adaptieren, genau beschreiben und begründen. Ein höheres Niveau als das der vierten Klasse sollte dagegen aus folgenden Gründen *nicht* gewählt werden:

- Die Grundschule gilt bis zur vierten Klasse als zentrale Instanz der Grundbildung und Alphabetisierung.
- Abgesehen von Förderschulen werden alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam beschult, sodass sich kaum Schuleffekte ergeben können.
- In den Lehrplänen der Grundschule wird das Lesen- und Schreibenlernen als wichtiges Ziel des Unterrichts genannt. In den weiterführenden Schulen wird dagegen das Lesen und Schreiben verwendet, um sich Wissen anzueignen. Eine Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen findet in der Regel nicht mehr statt.

Wenn sich ein Forschungsprojekt begründet für eine bestimmte Klassenstufe als Cut-off-Punkt entschieden hat, so können die Normen der folgenden Testverfahren für eine derartige Testung der Leseleistungen eingesetzt werden:

- Würzburger Leise-Lese-Probe (WLLP; Küspert/Schneider 1998),
- Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II; Moll/Landerl 2010),
- Salzburger Lese-Screening (SLS 1–4; Mayringer/Wimmer 2003),
- Zürcher Lesetest (ZLT; Linder/Grissemann 2000),
- Hamburger Lesetest (HAMLET 3–4; Lehmann/Peek/Poerschke 2006) sowie
- ELFE Leseverständnistest (ELFE 1–6; Lenhard/Schneider 2006).

Für die Erfassung der Rechtschreibleistung eignen sich besonders folgende Verfahren:

- Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT 1–4; Müller 2003a, 2003b, 2003c, Grund/Haug/Naumann 2003),
- Deutscher Rechtschreibtest (DERET 1–2+ oder DERET 3–4; Stock/Schneider 2008a, 2008b) und
- Hamburger Schreibprobe (HSP 1–9; May 2002).

Die HSP ist das einzige kompetenzorientierte Testverfahren. Da die Durchführung der HSP einige Erfahrung und einen größeren Zeitaufwand erfordert, sollte hier sorgfältig und abhängig von der Erfahrung/Kompetenz der Diagnostikerin oder des Diagnostikers entschieden werden, ob ein kompetenz- oder ein normorientiertes Verfahren eingesetzt wird. Zukünftig könnten hier die Lea-Levels eine neue Möglichkeit zur kompetenzorientierten Diagnostik eröffnen (Dluzak/Heinemann/Grotlischen 2009).

Ebenfalls sollten die oben beschriebenen Subgruppen der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen weiter unterschieden werden. Zur Operationalisierung der Kategorien bleibt wohl meist keine andere Wahl, als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der untersuchten Stichprobe retrospektiv und subjektiv zu ihrer Lerngeschichte zu befragen. Die Personen, die aufgrund der obigen Definition nicht zu den Analphabetinnen und Analphabeten gehören, müssen in den Untersuchungen ausgeschlossen werden.

4 Fazit und Ausblick

Die Arbeitsgruppe „Zielgruppenanalyse“ stellt mit diesem Beitrag eine umfassende, aber operationalisierbare, an Kompetenzen orientierte Definition des funktionalen Analphabetismus vor. Sie hat bereits vorliegende Definitionen weiterentwickelt und neuste Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld der Alphabetisierung/Grundbildung aufgegriffen.

Kritik könnte sich vor allem an drei Aspekten der Ausführungen entzünden.

Erstens ist zu hinterfragen, ob die vorgeschlagenen normorientierten Testverfahren wirklich die kompetenzorientierte Dimension der Inhaltsentnahme reflektieren. Von empirischer Seite ist von einem unidimensionalen Leseverständnismodell auszugehen (Rost/Schilling 2006). Jeder normorientierte Lese- oder Schreibtest sollte deshalb deutlich mit kompetenzorientierten Verfahren korrelieren. Gleichwohl werden je nach Messverfahren trotz enormer Überschneidungen andere Personen in eine Untersuchung einbezogen. Das gilt jedoch nicht nur für normorientierte, sondern auch für kompetenzorientierte Verfahren, denn die Messung von Lesekompetenz in einem absoluten Sinne ist empirisch gar nicht möglich. Je nach verwendeten Aufgaben werden auch hier (bei weitgehender Überlappung) jeweils andere Personen als alphabetisiert oder nicht-alphabetisiert bezeichnet. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus legitim, bis zum Vorliegen von Kompetenztests auf normorientierte Tests zurückzugreifen.

Zweitens ist es fraglich, ob Schüler und Schülerinnen der zweiten bis vierten Klasse wirklich keine einfachen Informationen aus Texten entnehmen können. Eine Itemanalyse der beispielsweise bei IALS oder PISA verwendeten Lesetests hilft hier weiter: Die Aufgaben sind zwar nicht schwer zu lesen, aber doch schwierig zu verstehen, sodass sie sicherlich nur zu einem Teil von diesen Schülergruppen verstehend gelesen werden können. Daher sollten die vorgeschlagenen Niveaustufen der zweiten bis vierten Klasse eine geeignete Referenz zur Bestimmung von funktionalem Analphabetismus darstellen. Wie bereits angeführt, sollten Forschungsprojekte, die auf eine Operationalisierung angewiesen sind, die verwendeten Messverfahren und Alphabetisierungsgrenzen begründen und transparent darlegen. Nur so können Replikationen der Studien erfolgen. Dies mag zum gegenwärtigen Zeitpunkt unbefriedigend erscheinen, doch bis zum Erscheinen der ersten Kompetenztests bleibt dem pragmatisch orientierten Forscher wohl keine andere Wahl.

Drittens ist die Legitimation der „psychoorganisch-beeinträchtigten“ Subgruppe des funktionalen Analphabetismus zu hinterfragen. Befinden sich wirklich alle funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen in einer Lernausgangslage, die – bei ausreichender Unterstützung und Motivation – so viel Kompetenzzuwachs erwarten lässt, dass sie aus der Zone des funktionalen Analphabetismus hinauskommen und schließlich über eine ausreichende schriftsprachliche Kompetenz verfügen? Diese Kritik ist bedeutsam, wird doch die Gruppe der schlechten Leserinnen und Leser/Schreiber und Schreiberinnen zweigeteilt in diejenigen, die prinzipiell genügende Lernmöglichkeiten haben, und diejenigen, die diese nicht haben. Jedoch soll mit der Kategorie betont

werden, dass auch Menschen mit leichten Beeinträchtigungen zu den funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zu zählen sind, denen der Erwerb der Schrift prinzipiell möglich ist. Ebenso gehören ältere Personen zu dieser Gruppe, die allein aufgrund ihrer geringen verbleibenden Lebenszeit nicht mehr in der Lage sind, funktional alphabetisiert zu werden.

Die hier vorgelegte Definition stellt das Ergebnis eines längeren Arbeits- und Diskussionsprozesses dar, den die Mitglieder der Fachgruppe „Zielgruppenanalyse“ engagiert geführt und konstruktiv vorangetrieben haben. In dieser Diskussion wurden die unterschiedlichen Positionen und Perspektiven sowie die verschiedenen methodischen Herangehensweisen, mit denen die an der Fachgruppe beteiligten Personen auf das Feld der Alphabetisierung Erwachsener schauen, sehr deutlich. Dennoch hat die Gruppe ihr großes Ziel erreicht, eine gemeinsame, von allen getragene und für verschiedene Gruppen nutzbare Kerndefinition zu erstellen. Dies allein kann bereits als ein großer Erfolg für den BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ gewertet werden. Dass diese Definition nicht endgültig ist, einige (noch) ungeklärte Probleme beinhaltet oder bestimmte Aspekte nicht berücksichtigt (so etwa die Selbsteinschätzungen der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen oder die Lernchancen), ist in unseren Kommentierungen, Erläuterungen und Begründungen deutlich geworden. Insofern spiegelt der Beitrag nicht nur den neusten Stand hinsichtlich der Frage wider, was unter funktionalem Analphabetismus zu verstehen ist, wer dazu gezählt werden kann und wer nicht, sondern lädt darüber hinaus zur weiteren Diskussion und damit auch zur kontinuierlichen Fortsetzung der Arbeit an der Definition ein.

Literatur

APOLL (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie (Lebenssituation und Technikausstattung funktionaler Analphabeten). URL: www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf (Stand: 25.02.2011).

Arens, Markus (2007): Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–154.

Arnold, David H./Doctoroff, Greta L. (2003): The early education of socioeconomically disadvantaged children. In: Annual Review of Psychology, 54 (1), S. 517–545.

Baumert, Jürgen u. a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

Bindl, Anne-Kristin/Schroeder, Joachim/Thielen, Marc (2011): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bradley, Robert H./Corwyn, Robert F. (2002):** Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), S. 371–399.
- Brügelmann, Hans (2004):** Lese-/ Schreibförderung nach PISA, IGLU und LUST: Was heißt eigentlich „funktional alphabetisiert“? In: *Alfa-Forum*, H. 54–55, S. 16–18.
- Büchner, Peter (2010):** Sozialer Wandel und soziale Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 233–242.
- Conger, Rand D./Donnellan, M. Brent (2007):** An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. In: *Annual Review of Psychology*, 58 (1), S. 175–199.
- Dluzak, Claudia/Heinemann, Alisha/Grotlüschen, Anke (2009):** Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 34–36.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift. *Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Döbert-Nauert, Marion (1985):** *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus*. Frankfurt: PAS-DVV.
- Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (1981):** *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik*. Frankfurt: Diesterweg.
- Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hg.) (2011):** *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster: Waxmann.
- Egloff, Birte (1997):** *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf (Stand: 25.02.2011).
- Egloff, Birte (2007):** *Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. In: Anke Grotlüschen/Andrea Linde (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* Münster: Waxmann, S. 70–80.
- Ehmke, Timo/Siegle, Thilo (2005):** ISE, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 521–540.
- Eme, Elsa (im Druck):** Cognitive and psycholinguistic skills of adults who are functionally illiterate: current state of research and implications for adult education. In: *Applied Cognitive Psychology*.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008):** *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa.
- Fitzgerald, Nicholas B./Young, Malcom B. (1997):** The influence of persistence on literacy learning in adult education. In: *Adult Education Quarterly*, 47 (2), S. 78–91.
- Friedlander, Daniel/Martinson, Karin (1996):** Effects of mandatory basic education for adult AFDC recipients. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (4), S. 327–337.
- Gottesman, Ruth L. u. a. (1996):** Inner-city adults with severe reading difficulties: a closer look. In: *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), S. 589–597.

- Grosche, Michael/Hintz, Anna-Maria/Grünke, Matthias (2011):** Direkte Instruktion in der Grundbildung. In: Kerstin Ratzke/Achim Scholz (Hg.): Alphabetisierung – Beratung – Chancen. Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Oldenburg: DIZ, S. 57–80.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wiebke (2011):** leo. – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft zur Vorstellung der Studie März 2011. Hamburg.
- Grotlüschen, Anke (2011):** Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes leo. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, Anke/Kretschmann, Rudolf/Quante-Brandt, Eva/Wolf, Karsten D. (Hg.): leo. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Münster: Waxmann.
- Grund, Martin/Haug, Gerhard/Naumann, Carl L. (2003):** Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen (2. Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Grünke, Matthias (2004):** Lernbehinderung. In: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joaachim C. Brunstein (Hg.): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 65–77.
- Hessische Blätter für Volksbildung (2010):** Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe. Themenheft/, H. 3. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hubertus, Peter (1991):** Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber.
- Hubertus, Peter (1995):** Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Heiko Balhorn/Hans Brügelmann (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle, S. 250–262.
- Hubertus, Peter (1998):** Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis. In: Werner Stark/Thilo Fitzner/Christoph Schubert (Hg.): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Stuttgart: Evangelische Akademie Bad Boll, S. 82–92.
- Klieme, Eckhard u. a. (2009):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (2. Auflage). Bonn: BMBF.
- Kronauer, Martin (Hg.) (2010):** Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (1998):** Würzburger Leise Lese Probe (WLLP). Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, Rainer/Peek, Rainer/Poerschke, Jan (2006):** HAMLET 3–4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (2006):** ELFE Leseverständnistest 1–6. Göttingen: Hogrefe.
- Linde, Andrea (2007):** Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Anke Grotlüschen/Andrea Linde (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Stuttgart: Klett, S. 90–99.
- Linde, Andrea (2008):** Literalität und Lernen. Münster: Waxmann.
- Linder, Maria/Grisseemann, Hans (2000):** Zürcher Lesetest (6. Auflage). Bern: Hans Huber.

- Löw, Martina (2006):** Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich.
- May, Peter (2002):** Hamburger Schreibprobe. Hamburg: Vpm Lernbuchverlag.
- Mayringer, Heinz/Wimmer, Heinz (2003):** Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4. Bern: Huber.
- Moll, Kristina/Landerl, Karin (2010):** Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Bern: Huber.
- Müller, Rudolf (2003a):** Diagnostischer Rechtschreibtest für 1. Klassen (2. Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Müller, Rudolf (2003b):** Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klassen (4. Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Müller, Rudolf (2003c):** Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen (4. Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Nickel, Sven (2004):** Was heißt „funktional alphabetisiert“? [Themenheft]. Alfa-Forum, 18, S. 54–55.
- Nickel, Sven (2007):** Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Anke Grotlüschen/Andrea Linde (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster: Waxmann, S. 31–41.
- OECD/Statistics Canada (1995):** Literacy, economy and society: results of the first International Adult Literacy Survey. Paris: OECD, Ottawa: Statistics Canada.
- Phillips, Beth M./Lonigan, Christopher J. (2005):** Social correlates of emergent literacy. In: Margaret J. Snowling/Charles Hulme (Hg.): The science of reading. Malden: Blackwell, S. 173–187.
- von Rosenblatt, Bernhard/Bilger, Frauke (2011).** Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Rost, Detlef H./Schilling, Susanne R. (2006):** Leseverständnis. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Auflage). Weinheim: Beltz, S. 450–460.
- Rüsseler, Jascha (2006):** Neurobiologische Grundlagen der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Implikationen für Diagnostik und Therapie. In: Zeitschrift für Neuropsychologie, 17 (2), S. 101–111.
- Shaywitz, Sally E./Morris, Robin/Shaywitz, Benneth A. (2008):** The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. In: Annual Review of Psychology, 59 (1), S. 451–475.
- Sirin, Selcuk R. (2005):** Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. In: Review of Educational Research, 75 (3), S. 417–453.
- Stock, Claudia/Schneider, Wolfgang (2008a):** DERET 1–2+ Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr. Göttingen. Hogrefe.
- Stock, Claudia/Schneider, Wolfgang (2008b):** DERET 3–4+ Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr. Göttingen: Hogrefe.
- UNESCO (1994):** Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. In: UNESCO (Hg.): Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt: Peter Lang.

- Vellutino, Frank R. u. a. (2004):** Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), S. 2–40.
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Johanna Schneider/Ulrich Gintzel/Harald Wagner (Hg.): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann, S. 47–62.
- Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Zeuner, Christine/Pabst, Antje (2011):** „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ – Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.