

Afra Sturm

Wenn Lesen und Schreiben alles andere als selbstverständlich sind

Zusammenfassung

Illetrismus oder der vor allem in Deutschland gängigere Begriff funktionaler Analphabetismus bezeichnet das Phänomen, dass nicht alle Menschen über ausreichende Lese- oder Schreibfähigkeiten verfügen, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Dieser Beitrag erläutert dieses Phänomen genauer, beschreibt auch mögliche Ursachen und skizziert in einem Ausblick, auf welchen Ebenen Förderkonzepte ansetzen müssten.

Résumé

L'illettrisme ou l'analphabétisme fonctionnel (terme utilisé majoritairement en Allemagne), décrit un état selon lequel pas toutes les personnes possèdent les compétences suffisantes en lecture et écriture pour satisfaire aux exigences de la société. Cette contribution éclaire ce phénomène, décrit des causes possibles et esquisse à quels niveaux des concepts pour le soutien devraient être mis en place.

«Es ist kaum zu glauben: Im Lande Pestalozzis gibt es Tausende, die nicht richtig lesen und schreiben. Sie sind in der Schule durch das grausame Räderwerk der Diktate und Noten gedreht worden und haben offenbar vor allem eines gelernt: dass sie «es nicht können.»»

Ernst Eggimann,
Schweizer Schriftsteller und Lehrer
(www.boggsen.ch, 28.2.2012)

fremdet die hohe Zahl von rund 800 000 Personen, die in diesem Zusammenhang immer wieder genannt wird.

Was heisst «nicht lesen können»?

Die für die Schweiz einschlägige Studie «Adult Literacy and Lifeskills Suvery (All)» wurde 2003 durchgeführt und rückte der Schweizer Öffentlichkeit verstärkt ins Bewusstsein, dass es auch in der Schweiz Erwachsene gibt, die nicht über ausreichende Grund- bzw. Basiskompetenzen im Lesen verfügen, und das, obwohl sie die obligatorische Schulzeit absolviert und vielleicht sogar eine Ausbildung abgeschlossen haben (Notter et al., 2006). Gemäss All-Studie können 16 % der Schweizer Bevölkerung in einfachen, zusammenhängenden Texten lediglich eine Information lokalisieren, die gleichbedeutend oder sogar identisch mit derjenigen in der Frage ist. Ein typisches Beispiel, wie es auch in der All-Studie verwendet wurde, wäre ein Medikamenten-Beipackzet-

Einleitung

Dass ein erheblicher Teil der Schweizer Bevölkerung nur über geringe bzw. nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügt, löst immer wieder Erstaunen oder auch Befremden aus. Zum einen ist es zunächst schwer nachvollziehbar, dass sich ein Land, das sich durchaus als Wissensgesellschaft versteht, mit dem Problem des Illetrismus konfrontiert sieht. Zum anderen be-

tel, dem die Information zu entnehmen ist, wie lange das Medikament eingenommen werden darf.¹ Muss dagegen aus mehreren möglichen und plausiblen Informationen die zur Frage passende Information identifiziert oder herausgelesen werden, ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese 16 % der Schweizer Bevölkerung an einer solchen Aufgabe scheitern, sehr hoch.

Über die Grenze zwischen genügenden und ungenügenden (Grund-)Kompetenzen lässt sich durchaus streiten. Dennoch lässt sich, wie Notter (2006, S. 19) betont, aus den Ergebnissen der All-Studie folgern, dass Personen, die lediglich Informationen aus einfachen Texten ablesen können, wichtige Mitteilungen mündlich und nicht schriftlich erhalten sollten. Werden etwa Arbeitsabläufe digitalisiert und müssen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen die für sie zentralen Informationen selber beschaffen, stellt dies für Personen mit geringen Lesekompetenzen möglicherweise eine unüberwindbare Hürde dar (Sturm, 2010a).

Die All-Studie misst das Textverständnis und setzt damit bereits auf einer relativ hohen Ebene an, als sie sogenannte Vorläuferfertigkeiten oder basale Lesefähigkeiten ausblendet. Zu diesen zählen das Dekodieren von Textelementen wie Schriftzeichen, Wortteilen, Wörtern, Wortgruppen oder auch Sätzen. Ebenfalls zu den basalen Lesefertigkeiten zählt die Fähigkeit, Wörter genau zu dekodieren und Lesefehler möglichst sofort zu korrigieren, denn Verlesungen können zu Sinnentstellungen führen und damit das Textverständnis beeinträchtigen. Werden Wörter und Wortgruppen

automatisch erkannt und auch sinnverstehend erfasst, spricht man von automatisiertem Dekodieren. Automatisiertes Dekodieren erleichtert den Leseprozess, nicht zuletzt, weil auf diese Weise kognitive Ressourcen für das Textverstehen frei werden. Schliesslich ergibt sich aus dem Zusammenspiel von genauem und automatisiertem Dekodieren das Lesetempo. Zusammengefasst: Ein gutes Lesetempo stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um Texte verstehen zu können (vgl. dazu eingehender Rosebrock & Nix, 2006).

In der Regel werden die basalen Lesefähigkeiten weitgehend im Verlauf der Primarschulzeit erworben. Bei Erwachsenen mit geringen Lesekompetenzen lohnt sich jedoch ein Blick auch auf die Vorläuferfähigkeiten: Zum einen wird auf diese Weise deutlicher, welche Einschränkungen im Alltag und Beruf mit geringen Lesekompetenzen verbunden sein können, zum anderen ergeben sich daraus auch didaktische Konsequenzen im Hinblick auf Fördermassnahmen. Piac erfasst deshalb erstmals auch basale Lesefähigkeiten.

Basale Lesefähigkeiten bei Erwachsenen – Befunde aus der Schweiz

Der Zusammenhang von Leseflüssigkeit und Textverstehen zeigte sich auch im Projekt Int («Illetrismus und neue Technologien», 2006–2009), das Lese- und Schreibkurse für erwachsene Lerner und Lernerinnen wissenschaftlich begleitete und parallel dazu eine Lehr- und Lernplattform entwickelte (zur Plattform vgl. Sommer, 2010). Zur Erfassung des Lesetempos (inkl. Satzverstehen) wurde der Stolperwörtertest von Metzger (2003) eingesetzt, der ursprünglich für Primarschulkinder entwickelt wurde, sich aber auch gut für erwachsene Lerner und Lernerinnen eignet. Das Textverständnis wurde

¹ PIAAC – die Nachfolgestudie zu ALL – verwendet ähnliche Aufgaben. Ein Beispiel findet sich unter <http://www.gesis.org/piaac/informationen-fuer-befragte-personen/#c15693> [Stand 27.03.2012]

mit einem eigenen Test erfasst, der möglichst analog zu Ials und All aufgebaut war (vgl. Sturm & Philipp, 2010).

Beim Stolperwörtertest haben die Testpersonen die Aufgabe, in einzelnen Sätzen das nicht passende Wort (= das Stolperwort) zu identifizieren und durchzustreichen (die Aufgabe ist im Leselesen zu bearbeiten):

1. Beispielsatz: Ich kann gut Name lesen.
Lösung: Ich kann gut ~~Name~~ lesen.

Zum Stolperwörtertest liegen zu einer umfangreichen Stichprobe Ergebnisse aus der Primarschule vor. Sie liefern gute Anhaltspunkte, wie Tabelle 1 zeigt, vor allem auch im Vergleich zu Erwachsenen mit guten bis sehr guten Lesefähigkeiten. Das Ergebnis zu Beginn der Int-Kurse ist grau hinterlegt, angegeben wird jeweils der Kennwert richtige Sätze pro Minute (rS/M), der Auskunft zum Lesetempo sowie zum basalen Verstehen von Sätzen gibt:

Tabelle 1

Mitte 2. Kl. (n = 6654)	Kursgruppen Int, t ₀ (n = 85)	Mitte 4. Kl. (n = 6415)	Handwerker (n = 75)	Referenzgruppe Int (n = 56)	Lehrpersonen (n = 180)
4.1	7.0	8.1	11.1	18.1	18.7

Vergleich der Mittelwerte rS/M im Int-Projekt mit Richtwerten nach Metzke (2009) und Brügelmann (2004), Referenzgruppe Int = Studierende der Pädagogischen Hochschule FHNW

Die Tabelle 1 verdeutlicht, dass die Leistungen der Int-Kursteilnehmenden unter denen von Kindern einer vierten Klasse liegen. Hinter solchen Ergebnissen verbergen sich ausserdem zum Teil erhebliche Streuungen, können doch beispielsweise 6 % der Int-Kursteilnehmenden nicht mehr als 3 richtige Sätze pro Minute lesen.

Wer langsam liest, muss erhebliche Einschränkungen in Kauf nehmen: Bereits eine Arbeit wie das Austragen von Zeitungen oder adressierten Werbungen kann Probleme bereiten, wenn das Lesen der Namensschilder zu viel Zeit beansprucht oder Namen nicht korrekt gelesen werden. Auch in der Freizeit können sich Einschränkungen ergeben, sind doch etwa fremdsprachige Kinofilme mit Untertiteln lesend nicht zu bewältigen. Nicht zuletzt sehen sich Erwachsene mit geringen Lesefähigkeiten im Alltag und Beruf mit negativen Reaktionen konfrontiert. So berichtete eine Int-Kursteilnehmerin, die sich einen Computer gekauft

und im Geschäft etwas nachfragen wollte (Sturm, 2010b, S. 179):

Dann sagte er [= der Verkäufer], Sie müssen doch nicht wegen solchen Sachen herkommen. Sie müssen das Handbuch lesen. Dann sag ich, wo ist denn das Handbuch, oder. Dann sagt er, äh, wissen Sie was, vor allen Leuten, Sie sind einfach schlicht und einfach zu faul, um das Handbuch zu lesen. (A11, Z. 19691984)

Einschränkungen und negative Reaktionen erleben Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten insbesondere auch, wenn es ums Schreiben geht.

Die All-Studie erfasste neben Lesekompetenzen auch mathematische sowie Problemlösefähigkeiten, allerdings keine Schreibkompetenzen. Das gilt auch für die Vorgänger- und die Nachfolgestudie (an Letzterer nimmt die Schweiz leider nicht teil). Der Hauptgrund dafür ist im Umstand zu orten, dass die Erfassung von Schreibkompetenzen zeit- und damit auch kostenintensiv ist. Es

kann deshalb vorderhand nur darüber spekuliert werden, ob und wie allenfalls basale Lese- und Schreibfähigkeiten bei Erwachsenen zusammenhängen. Hinweise dazu sind aus dem Projekt «Literalität in Alltag und Beruf (Lab), 2009–2013» zu erwarten, das erstmals auch basale Schreibfähigkeiten bei Erwachsenen erfasst.

Ursachen

Personen, die einen Lese- und Schreibkurs für Erwachsene besuchen, berichten oft von schulischen Problemen, die sich mit Stichworten wie lernhinderliche statt lernförderliche Atmosphäre, zu hohes Lerntempo, fehlende oder zu geringe Unterstützung wie auch zu starke Normorientierung umschreiben lassen (Hilbe & Sturm, 2010; Egloff, 1997). Letzteres zeigt sich in den Berichten der Befragten vor allem darin, dass in der Schule sehr früh sehr starkes Gewicht auf korrekte Rechtschreibung gelegt wurde. Illettrismus lässt sich aber keineswegs allein auf «schulisches Versagen» in diesem Sinn zurückführen. Vielmehr können eine Reihe von Faktoren zu Illettrismus führen, sodass sich auf dieser Grundlage Subtypen unterscheiden lassen (vgl. Egloff et al., 2011). Die von Egloff et al. genannten Faktoren oder Ursachen können zu biografischen Aspekten zusammenfasst werden. Gesellschaftliche oder historische Aspekte werden in aller Regel ausgeblendet – so auch bei Egloff et al. (2011) –, können aber ebenfalls eine Rolle spielen:

- Biografische Aspekte: Dazu zählen insbesondere Herkunft aus einer bildungsfernen Familie, Lernschwierigkeiten wie auch Lernbehinderungen sowie schwierige Lebensumstände in der Kindheit (Krankheit, Armut u. Ä.).
- Gesellschaftliche Aspekte: Strukturelle Änderungen in der Gesellschaft wie Digitalisierung können mit höheren Anforderungen

an Lese- oder Schreibkompetenzen einhergehen (Sturm, 2010a). Dadurch gehen vermehrt Arbeitsplätze für Angelernte oder Hilfsarbeiter bzw. -arbeiterinnen verloren (Notter, 2008).

- Historische Aspekte: Geringe Lese- und Schreibkompetenzen lassen sich teilweise auch «durch die Zeit, in der diese Personen aufgewachsen und in die Schule gegangen sind», erklären (Notter, 2008). Damit ist nicht «schulisches Versagen» wie oben gemeint, sondern dass jede (Schul-)Zeit u. a. mit bestimmten didaktischen Lehr- und Lernkonzepten verbunden ist. Dies lässt sich besonders gut in Bezug auf lesedidaktische Ansätze illustrieren, setzte sich doch im deutschsprachigen Raum erst mit Pisa beispielsweise die Erkenntnis durch, dass auch auf Mittelstufe und Sekundarstufe I ein Training basaler Lesefähigkeiten vonnöten sein kann.

Egloff et al. (2011, S. 22) erwähnen, dass sich eine Lernschwierigkeit wie die Lese-Rechtschreib-Schwäche zu Illettrismus auswachsen könne, wenn diese nicht rechtzeitig erkannt und die Betroffenen keine angemessene Förderung erhalten. Sie erwähnen zudem, dass die meisten Betroffenen bei entsprechender Förderung zu guten Lesern und Leserinnen werden können – zu ergänzen wäre wohl auch: zu guten Schreibern und Schreiberinnen. Im Zusammenhang mit Illettrismus gilt es also zu bedenken, dass Illettrismus und Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht zusammenfallen, sondern dass die Lese-Rechtschreib-Schwäche nur ein Faktor unter vielen anderen sein kann.²

² Der Schweizer Dokumentarfilm «Boggsen» vermittelt einen guten Eindruck über verschiedene Ursachen und wie sich geringe Lese- und Schreibkompetenzen auswirken können (vgl. www.boggsen.ch).

Dehaene (2010, S. 267) weist zudem darauf hin, dass der Anteil an Personen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche abhängig vom jeweiligen Schriftsystem ist: Je besser die Laut-Buchstaben-Verhältnisse sind, d. h. je eindeutiger die Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind, desto geringer ist der Anteil an Personen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. So weist das italienische Schriftsystem eine sehr gute Phonem-Graphem-Korrespondenz auf, das deutsche eine recht gute und bessere als das französische und insbesondere das englische Schriftsystem. Entsprechend weist Italien mit 2 % – 3 % den geringsten Anteil, Deutschland mit ca. 4 % – 6 % einen geringeren Anteil als Frankreich mit 6 % – 8 % und vor allem die USA mit bis zu 17 % auf. Dieses Bild findet sich jedoch nicht im Hinblick auf Illettrismus, wie zu erwarten wäre, wenn Lese-Rechtschreib-Schwäche und Illettrismus denselben Bereich umfassen würden. So schneidet etwa Kanada besser und nicht schlechter, Italien dagegen schlechter statt besser als die Schweiz ab.

Wirksame Förderansätze – ein Ausblick

Die Illettrismus-Projekte Int wie auch Lab zeigen deutlich auf, dass eine Förderung sowohl auf der basalen als auch der hierarchiehöheren Ebene anzusetzen hat, insbesondere im Hinblick auf Lese- und Schreibstrategien. Das zeigt sich nicht nur in den verwendeten Tests: Die erwachsenen Lerner und Lernerinnen berichten zum einen in leitfadengestützten Interviews von Schwierigkeiten, die sich den beiden Ebenen zuordnen lassen, zum anderen können in den Schreibprozessen von Erwachsenen Schwierigkeiten auf beiden Ebenen beobachtet werden (vgl. dazu auch Sturm S. 25ff. in diesem Heft).

Mittlerweile liegen zahlreiche empirische Studien vor, die zeigen, welche Förderansätze im Bereich Lesen oder Schreiben wirksam sind. Allerdings fokussieren diese Studien – mit wenigen Ausnahmen – Kinder und Jugendliche. Dennoch lassen sich daraus, wie Philipp (in diesem Heft S. 40ff.) für den Bereich Lesen argumentiert, wichtige Folgerungen für eine gezielte Förderung der Lesekompetenzen bei erwachsenen Lernern und Lernerinnen, ziehen. Gleiches gilt für den Bereich Schreiben. Dennoch gilt, dass diese Förderansätze erwachsenengerecht umzusetzen sind: An dieser Stelle setzt das Projekt «Literalität in Alltag und Beruf (Lab)» an, das für Erwachsene forschungsbasiert Lernarrangements entwickelt, die sowohl die gezielte Förderung basaler Fähigkeiten sowie die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien beinhalten.

Eine gezielte Förderung bei Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten bedingt auch, dass genauer diagnostiziert werden kann, was erwachsene Lerner und Lernerinnen mitbringen, woran – im Sinne einer Ressourcenorientierung – angeknüpft werden kann. Zum einen braucht es dazu Instrumente, die nicht nur Produkte in den Blick nehmen, sei es das Leseverständnis als Ergebnis eines Leseprozesses oder ein Textprodukt als Ergebnis eines Schreibprozesses, sondern gerade auch die dahinter liegenden Prozesse. Nicht zuletzt gilt es, Lernumgebungen bereit zu stellen, die Lesen und Schreiben als eine soziale Praxis erfahren lassen, gehört doch zur literalen Teilnahme in der Gesellschaft mehr dazu, als nur fehlerfrei lesen und schreiben zu können. Berichte zum beruflichen Kontext von Int-Kursteilnehmern wie der folgende zeigen dies sehr deutlich:

«Jede Gruppe hatte einen Koordinator. Da muss man selbstständig beurteilen. Und da musste man eine Zusammenfassung machen. Das wäre mir vorher nie in den Sinn gekommen, das kann ich ja gar nicht machen, eben, Zusammenfassungen für alle Mitarbeiter. Und dann mit ihnen darüber diskutieren. War sicher noch ein Erfolg für mich, durch den Kurs.» (A2, Z 1025–1039)

Prof. Dr. Afra Sturm
 Professorin für Deutsch und
 Deutschdidaktik
 Pädagogische Hochschule
 der FHNW
 Institut Forschung & Entwicklung
 Zentrum Lesen
 Kasernenstrasse 20
 5000 Aarau
 afra.sturm@fhnw.ch



Literatur

- Dehaene, S. (2010). *Lesen: Die grösste Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Albrecht Knaus.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster «funktionaler Analphabeten». Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von «funktionalem Analphabetismus»*. Frankfurt: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Egloff, B. et al. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 11–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hilbe, R. & Sturm, A. (2010). Herausforderungen meistern. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 161–190). Münster: Waxmann.
- Metze, W. (2003). *Stolperwörtertest*. Internet: <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html> [Stand 14.1.2011]
- Notter, P. (2006). Die Leistungen der Schweiz im internationalen und nationalen Vergleich. In P. Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 14–21). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Notter, P. (2008). *Illetrismus im mittleren Erwachsenenalter. Lesekompetenzen und Umgang mit Medien in Arbeit und Freizeit*. Schlussbericht. Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 90–112.
- Sommer, T. (2010). Illetrismus und neue Technologien. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 12–19.
- Sturm, A. (2010a). Literale Grundkompetenzen in der Nachholbildung. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Sturm, A. (2010b). Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 107–160). Münster: Waxmann.
- Sturm, A. & Philipp, M. (2010). Lernfortschritte im Bereich Lesen. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 81–106). Münster: Waxmann.