

Schriftschwäche als Handicap: zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

Rosenblatt, Bernhard von

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rosenblatt, B. v. (2012). Schriftschwäche als Handicap: zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(2), 73-89. <https://doi.org/10.3278/REP1202W073>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Schriftschwäche als Handicap

Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

von: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.); Rosenblatt, Bernhard
von

DOI: 10.3278/REP1202W073

aus: **REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2012**
System und Systemsteuerung in der Erwachsenenbildung

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 73 - 89

Schlagerwörter: Afrika, Alphabetisierung, Asien, Bildungschancen, funktionaler Analphabetismus

Analphabetismus im Sinne eines fehlenden Zugangs zu grundlegenden Bildungschancen ist auch heute noch in vielen Ländern der Welt ein Problem. Der UNESCO Weltbildungsbericht 2011 beziffert die Zahl der erwachsenen Analphabeten weltweit auf etwa 796 Millionen Menschen. Die große Mehrheit von ihnen lebt in Süd- und Westasien, in Subsahara-Afrika und einzelnen arabischen Staaten.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

von Rosenblatt, B.: Schriftschwäche als Handicap. Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2012. System und Systemsteuerung in der Erwachsenenbildung, S. 73-89, Bielefeld

Bernhard von Rosenblatt

Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

1. Analphabetismus in Deutschland? Informationsbasis und Begrifflichkeit

Analphabetismus im Sinne eines fehlenden Zugangs zu grundlegenden Bildungschancen ist auch heute noch in vielen Ländern der Welt ein Problem. Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2011 beziffert die Zahl der erwachsenen Analphabeten weltweit auf etwa 796 Millionen Menschen. Die große Mehrheit von ihnen lebt in Süd- und Westasien, in Subsahara-Afrika und einzelnen arabischen Staaten. In dieser Statistik geht man von einer Alphabetisierungsrate der Bevölkerung in Deutschland von 100 Prozent aus (vgl. UNESCO 2011, S. 262f.). Dahinter steht die Annahme, dass jeder Mensch in entwickelten Ländern mit seit Jahrzehnten bestehender Schulpflicht Lesen und Schreiben gelernt hat oder gelernt haben könnte.¹

Vor diesem Hintergrund wirkt die aktuelle Debatte über Analphabetismus in Deutschland zunächst irritierend. Sie macht darauf aufmerksam, dass es auch in Deutschland erwachsene Menschen gibt, die nicht richtig lesen und schreiben können. Erstmals wurden belastbare Zahlen dazu vorgelegt: Laut leo.-Studie (Grotlüschen/Riekman 2011a; 2011b; 2011c) ist in der Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen jede siebte Person in Bezug auf ihre Lese- und Schreibfähigkeiten als „funktionale/r Analphabet/in“ einzustufen.² Hochgerechnet sind das 7,5 Millionen Menschen.

So wichtig und verdienstvoll es ist, dass dieses Problem verstärkte Aufmerksamkeit erhält, so besteht doch auch die Gefahr vorschneller Deutungen und pädagogischer Kurzschlüsse. Eine angemessene Problemwahrnehmung, die auch Voraussetzung

1 Die Autoren betonen allerdings selbst, dass es unzureichend ist, Alphabetisierungsquoten auf Daten zum Schulbesuch zu stützen. Sie verwenden dieses Vorgehen nur für die Berechnung eines zusammenfassenden Indexwerts des Erziehungsniveaus aller Länder (Education for All Development Index, EDI). In der Tabelle, in der die Alphabetisierungsquote als solche dargestellt wird, werden befragungs- oder testbasierte Angaben von den Ländern verlangt (vgl. UNESCO 2011, S. 267). Hier ist für Deutschland ebenso wie die meisten europäischen Länder bisher kein Wert ausgewiesen.

2 Die „leo. – Level-One Studie“ (leo.) ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprojekt der Universität Hamburg unter Leitung von Prof. Dr. Anke Grotlüschen. Die Datenerhebung erfolgte als Zusatzmodul innerhalb des Adult Education Survey (AES 2010), durchgeführt von TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag des BMBF. Nähere Informationen zur leo.-Studie finden sich in Grotlüschen/Riekman 2011a-c, nähere Informationen zum AES 2010 in Rosenblatt/Bilger 2011b. Ein Vorgängerprojekt ist die internationale IALS-Studie aus den 1990er Jahren, die jedoch in Deutschland wenig Beachtung fand (Lehmann 1999; Murray 2001).

erfolgsversprechender bildungspolitischer Handlungsstrategien ist, bedarf einer noch gründlicheren Debatte. Dafür müssen vorliegende empirische Daten vertiefend analysiert und auch die verwendeten Begriffe kritisch überprüft werden.

In der Erwachsenenbildung wurde das Problem bereits in den 1970er Jahren erkannt. An Volkshochschulen wurden Kurse zum Lesen- und Schreibenlernen für Erwachsene konzipiert und eingerichtet. Heute bietet bundesweit etwa jede dritte Volkshochschule solche Kurse, die in der Fachsprache als „Alphabetisierungskurse“ bezeichnet werden, an. Jährlich werden dort etwa 11.000 bis 12.000 Menschen unterrichtet und betreut (vgl. Frieling/Rustemeyer 2011, S. 237f.). Dieses Grundbildungsangebot richtet sich an Personen mit deutscher Muttersprache. Für Personen mit Migrationshintergrund gibt es ein entsprechendes, spezifisches Angebot im Rahmen der sogenannten Integrationskurse. Andere Bildungsanbieter führen ebenfalls Maßnahmen zur Alphabetisierung durch.

Diese Kurse und die Kursteilnehmenden waren bisher die wesentliche Erfahrungsbasis, auf deren Grundlage sich das Phänomen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland beschreiben ließ. Dazu liegen zahlreiche Praxisberichte und qualitative Studien vor. Repräsentative Daten zum Kreis der Teilnehmenden – zu ihrer Lebenssituation sowie zu Motiven, Verlauf und subjektiven Lernerfolgen der Kursteilnahme – wurden erst kürzlich vorgelegt. Es handelt sich um die Studie AlphaPanel, durchgeführt in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Volkshochschulverband, der die Ergebnisse auch in einer eigenen Publikation zugänglich gemacht hat (Rosenblatt/Bilger 2011a).

In der Forschung zum Analphabetismus war es bisher eine naheliegende Arbeitshypothese, dass die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen *pars pro toto* zu nehmen seien, also stellvertretend für die Gesamtheit, wenn man Aussagen zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland machen will (vgl. Rosenblatt 2011, S. 90). Die vorliegenden Daten ermöglichen es nun erstmals, zu prüfen, wie tragfähig diese Annahme ist. Dazu werden beide Personenkreise im Folgenden vergleichend untersucht: die Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen einerseits (Basis: AlphaPanel, hochgerechnet ca. 11.000 Personen) (Rosenblatt/Bilger 2011a) und die Gesamtheit der in der leo.-Studie als funktionale Analphabeten ausgewiesenen Personen andererseits (hochgerechnet 7,5 Millionen) (Grotlüschen/Riekmann 2011a; 2011b; 2011c).

Die zweite Untersuchungsfrage ist, inwieweit Personen mit eingeschränkten schriftsprachlichen Fähigkeiten sich von denen, die lesen und schreiben können, in Bezug auf andere Charakteristika unterscheiden: ihre Lebenssituation, ihren Bildungshintergrund, ihre Selbstwahrnehmung und ihre Handlungsfähigkeit im Alltag. Diese Analyse kann sich auf die in der leo.-Studie entwickelten Alpha-Levels stützen, die jede Person nach dem Grad ihrer schriftsprachlichen Kompetenz auf einer Literalitätsskala einstuft. Abweichend von den bisher veröffentlichten Ergebnissen der leo.-Studie gehen wir dabei in zwei Punkten anders vor:

- Zum einen begrenzen wir die Analyse auf die Bevölkerung im unteren Bildungsbereich, sprich: Personen mit Hauptschulabschluss oder darunter, also mit För-

derschulabschluss oder ohne Schulabschluss. Das ist, in Bezug auf Bildung, das untere Drittel der Bevölkerung (34% der 18- bis 64-Jährigen). Eine Person mit oder ohne Hauptschulabschluss, die nicht richtig lesen und schreiben kann, wird also nicht mit einem Abiturienten/einer Abiturientin verglichen, sondern mit einer bildungsmäßig vergleichbaren Person, die aber lesen und schreiben kann. Der Effekt der schriftsprachlichen Kompetenz wird so deutlicher sichtbar und nicht von anderen sozialen Schichtmerkmalen überlagert. Die in der leo.-Studie ausgewiesenen funktionalen Analphabeten mit mittlerem oder höherem Schulabschluss werden außer Betracht gelassen.³

- Zum anderen verändern wir die Terminologie. Der Begriff des (funktionalen) Analphabetismus mag im politischen und fachlichen Raum eingeführt sein, weckt in der Öffentlichkeit jedoch falsche Vorstellungen und ist auch nicht dazu geeignet, die Zielgruppe möglicher Bildungsangebote anzusprechen. Jemanden als „Analphabeten“ zu bezeichnen, ist umgangssprachlich eine ausgesprochen unfreundliche, abwertende Wortwahl. Es sollte daher nach neutraleren sprachlichen Lösungen gesucht werden (Rosenblatt i.Ersch.). Wir verwenden im Folgenden den Begriff der „Schriftschwäche“. Wenn jemand sagt, er sei nicht so gut „im Schriftlichen“, dann meint das sowohl das Lesen als auch das Schreiben. Die Betroffenen können als „Personen mit Schriftschwäche“, kurz auch als „Schriftschwache“, bezeichnet werden. Das Wort „Schwäche“ signalisiert, dass wir es mit einem Problem zu tun haben – dies jedoch in einer Wortwahl, die nicht diskreditiert und auch von Betroffenen akzeptiert werden kann. Eine Schwäche kann mehr oder weniger ausgeprägt sein, womit signalisiert wird, dass es nicht um eine Ja-Nein-Zuordnung geht, sondern um unterschiedliche Grade der Ausprägung. Die Begrifflichkeit bezieht sich auf das Individuum, was aber selbstverständlich nicht in Abrede stellt, dass Verursachungen im gesellschaftlichen und familiären Umfeld liegen können.

In der folgenden vergleichenden Analyse⁴ werden vier Gruppen auf dem Kontinuum der Literalitätsskala nebeneinander gestellt, wobei die in der leo.-Studie verwendete Einstufung jeder Person verwendet wird:⁵

-
- 3 Diese Teilgruppe hat zahlenmäßig ein nicht unerhebliches Gewicht. Von den Analphabeten haben 24 Prozent, von den funktionalen Analphabeten 31 Prozent einen mittleren oder höheren Schulabschluss (Grotlüschen/Riekmann 2011a, Tab. 10).
 - 4 Für methodische Informationen wie Größe der Gruppen und Fallzahlen der Befragten siehe Tab. 1 im Anhang, der unter folgendem Link online abrufbar ist: www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=9395. Auch die im Folgenden genannten Tabellen stehen auf dieser Webseite bereit.
 - 5 Die für die Bevölkerung genannten Anteilswerte sind dem veröffentlichten Kurzbericht zur leo.-Studie entnommen (Grotlüschen/Riekmann 2011a). Sie stützen sich auf die Berechnungsmethode der *plausible values*. In einem methodenorientierten Aufsatz haben die Autorinnen dargelegt, dass der Anteil (funktionaler) Analphabeten etwas höher ausfällt, wenn die Berechnung auf die in Rasch-Modellen üblicherweise verwendeten „weighted likelihood estimates (WLEs)“ gestützt wird (Grotlüschen/Riekmann 2011c). Die Nutzung von WLEs erlaubt flexiblere Analysemöglichkeiten. Die hier vorliegende Analyse legt daher die WLEs zugrunde.

1. *Personen mit (voller) Schriftsprachkompetenz*: Sie können komplexere Texte lesen und überwiegend orthografisch richtig schreiben (Alpha-Level 5 oder höher). Dies gilt für 60 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 41 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.
2. *Personen mit geringer Schriftschwäche (Grad 1)*: Sie können einfache Texte lesen und schreiben, jedoch auch bei gebräuchlichen Wörtern nur langsam oder fehlerhaft (Alpha-Level 4). Die Bezeichnung in der leo.-Studie lautet: „Personen mit fehlerhaftem Schreiben“. Dies gilt für 26 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 28 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.
3. *Personen mit gravierender Schriftschwäche (Grad 2)*: Sie können einzelne Sätze lesen und schreiben, scheitern aber auf der Ebene zusammenhängender Texte (Alpha-Level 3). Die Bezeichnung in der leo.-Studie lautet: „funktionale Analphabeten“. Dies gilt für 10 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 18 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.
4. *Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (Grad 3)*: Sie können vielleicht einzelne Wörter lesen und schreiben, scheitern aber bereits auf der Ebene ganzer Sätze (Alpha-Level 1–2). Die Bezeichnung in der leo.-Studie lautet: „Analphabeten“. Dies gilt für 4,5 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 13 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.

Die ersten beiden Gruppen zusammen bilden hochgerechnet die 7,5 Millionen Menschen, die dem funktionalen Analphabetismus zugerechnet werden. Nach unserer Begrifflichkeit sind dies Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche. Im bildungsmäßig unteren Drittel der Bevölkerung gehört fast jeder Dritte (31%) dazu. Volle schriftsprachliche Kompetenz ist hier eher die Ausnahme als die Regel (41%).

2. Das Sozialprofil der Schriftschwäche: Bildungshintergrund und Demografie

Wenn man Analphabetismus oder Schriftschwäche quantitativ beschreiben will, muss zunächst geklärt werden, ob die Aussagen nur für die Bevölkerung mit deutscher Muttersprache oder auch für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund gelten. Die Tests der leo.-Studie beziehen sich auf die Beherrschung der deutschen Schriftsprache. Wenn Deutsch nicht als Muttersprache gelernt wurde, können schwache Testergebnisse einer Person durch mangelnde deutsche Sprachkenntnisse bedingt sein und eventuell mit höherer schriftsprachlicher Kompetenz in der jeweiligen Herkunftssprache einhergehen. Gleichwohl bleiben die Schwächen im Lesen und Schreiben der deutschen Sprache ein soziales Handicap. Es ist daher zu begrüßen, dass die leo.-Studie die Untersuchungspopulation so umfassend wie möglich definiert hat. Einbezogen ist die gesamte Wohnbevölkerung (Altersgruppe 18–64 Jahre), soweit sie in der Lage ist, einem

deutschsprachigen Interview zu folgen. Aber: „Deutsch zu sprechen bedeutet nicht automatisch, Deutsch zu schreiben“ (Grotlüschen/Riekmann 2011a, S. 41).

Tatsächlich gibt es unter den Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche einen erheblichen Anteil, für den Deutsch nicht die Muttersprache ist: 33 Prozent bei gravierender, 42 Prozent bei hochgradiger Schriftschwäche (Anhang Tab. 2). Insoweit ist die mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit in der deutschen Zuwanderungsgesellschaft ein Integrationsproblem. Die Zahlen zeigen jedoch auch: Selbst in dem Personenkreis mit hochgradiger Schriftschwäche besteht die Mehrzahl aus Personen, für die Deutsch die Muttersprache ist.

Bei den untersuchten Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist dieser Strukturaspekt weitgehend ausgeblendet, da das Angebot sich primär an Personen mit deutscher Muttersprache richtet. Etwa jede/r zehnte Teilnehmende weist einen Migrationshintergrund auf.

Eine zweite maßgebliche Erklärung für Unterschiede in der schriftsprachlichen Kompetenz ist die Schulbildung. Da die Untersuchung hier auf die Bevölkerung im unteren Bildungsbereich begrenzt ist, geht es um die Frage, ob ein Schulabschluss auf Hauptschulniveau vorliegt oder nicht. Die Hypothese lautet, dass Schriftschwäche mit einem fehlenden Schulabschluss einhergeht. Tatsächlich steigt der Anteil von Personen ohne Schulabschluss stark an, je ausgeprägter die Schriftschwäche ist: von 6 Prozent (bei voller Schriftkompetenz) auf 27 Prozent (bei hochgradiger Schriftschwäche), sofern die Muttersprache Deutsch ist, und entsprechend von 11 auf 44 Prozent, sofern die Muttersprache nicht Deutsch ist (Anhang Tab. 2). Der eindeutige Zusammenhang entspricht der Hypothese, doch sollte man die Zahlen zur Bewertung der Befunde wiederum auch mit dem anderen Blickwinkel lesen: Selbst bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (Grad 3) haben zwei Drittel einen Schulabschluss, bei Personen mit gravierender Schriftschwäche (Grad 2) sind es sogar vier von fünf.

Wir wissen nicht, ob diese Personen die Schule mit der heute vorhandenen Schriftschwäche verlassen haben oder ob ihre Schriftsprachkompetenz danach verloren ging. Auf jeden Fall kann man sagen: Ein Schulbesuch mit mehr oder weniger erfolgreichem Abschluss verhindert nicht, dass Menschen mit gravierenden Schwächen im Lesen und Schreiben durchs Leben gehen.

Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen erweisen sich in diesem Punkt als eine besondere Teilgruppe. Die meisten von ihnen haben eine Sonder- bzw. Förderschule besucht, und nur wenige haben einen Abschluss auf Hauptschulniveau erreicht. In diesem Sinne haben 80 Prozent keinen Schulabschluss (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011a, S. 17f.; Holtsch/Lehmann 2010).

So erreichen die Volkshochschulen mit ihren Alphabetisierungskursen einen Personenkreis, für den es ansonsten wenige Bildungsmöglichkeiten gibt. Dies ist sicherlich positiv zu bewerten. Zugleich bedeutet es jedoch eine starke Selektivität im Zugang zu den Kursen. Die große Mehrzahl der Personen mit ausgeprägter Schreibschwäche verfügt über einen Schulabschluss. Solche Personen finden sich jedoch relativ selten in den

Alphabetisierungskursen. Die Erklärung dürfte darin liegen, dass die psychologischen Hürden zu einem solchen Schritt noch höher sind, wenn man einen Schulabschluss hat – und damit jedermann davon ausgeht, dass man selbstverständlich das Lesen und Schreiben beherrscht.

Ein weiterer Strukturaspekt ist die Altersverteilung. Hierzu sind verschiedene Hypothesen möglich, etwa die Annahme, dass der Anteil von Personen mit Schriftschwäche bei den älteren Altersgruppen höher ist als bei den jüngeren, sei es aufgrund geringerer Förderung in der Schule oder individueller Verluste von Lese- und Schreibfähigkeiten im Lebensverlauf. Auch die gegenteilige Erwartung wäre begründbar, etwa die „kulturpessimistische These“, dass die schriftsprachliche Kompetenz bei den jüngeren Altersgruppen zurückgeht (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011a, S. 39). Tatsächlich aber bleibt die Altersstruktur über die verschiedenen Grade von Schriftsprachkompetenz bemerkenswert konstant (Anhang Tab. 2). Schriftschwäche ist offenbar ein Problem, das weitgehend altersunabhängig ist.⁶

Unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist die Altersstruktur demgegenüber verschoben. Sowohl die jüngste Altersgruppe (18–24 Jahre) als auch die älteste (55–64 Jahre) sind unterproportional vertreten. Dafür gibt es einen Schwerpunkt bei den 45- bis 54-Jährigen, die 39 Prozent der Teilnehmenden darstellen. Das Kursangebot der Volkshochschulen wird insbesondere also von Personen genutzt, die sich in der Mitte ihres Lebens noch einmal zum Lernen entschließen.

Unter den Personen mit gravierender Schriftschwäche sind Männer deutlich häufiger vertreten als Frauen; ihr Anteil beträgt 63 Prozent (Grad 2) bzw. 65 Prozent (Grad 3). Der Männeranteil in den Alphabetisierungskursen liegt mit 56 Prozent etwas niedriger. Die Neigung der Männer, einen solchen Kurs zu besuchen, ist also im Vergleich zu der der Frauen etwas geringer.

In der Gruppe der hochgradig Schriftschwachen, deren Lese- und Schreibfähigkeit über die Wort- oder Satzebene nicht hinausgeht, spielen oft auch gesundheitliche Beeinträchtigungen und Behinderungen eine Rolle. Bei jedem Dritten wurden nach eigener Angabe Krankheiten oder gesundheitliche Schädigungen festgestellt, die das Lesen- und Schreibenlernen behindern. Bei den Kursteilnehmenden trifft dies sogar für jeden zweiten zu – sie erweisen sich auch unter diesem Gesichtspunkt als eine Gruppe mit besonders ausgeprägten Belastungen. Die genannten Beeinträchtigungen reichen von Legasthenie, Augenproblemen und Sprachfehlern über verschiedenste Krankheiten bis hin zu geistiger Behinderung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011a, S. 14–16).

Es ist bemerkenswert, dass dieser erschwerende gesundheitliche Hintergrund nicht bei den mittleren oder leichteren Graden der Schriftschwäche sichtbar wird. Er tritt nur in der Extremgruppe auf, während die Mehrzahl der Personen mit Schrift-

6 Diese Schlussfolgerung, hier gestützt auf die bivariaten Verteilungen, wird auch in einer multivariaten Analyse bestätigt, die die Autorinnen der leo.-Studie durchgeführt haben. Danach spielt das Alter in der Erklärung des Anteils funktionaler Analphabeten nur eine sehr geringe Rolle (Grotlüschen/Riekmann 2011d).

schwäche sich in dieser Hinsicht kaum von den Personen ohne Schriftschwäche unterscheidet.

Ein engerer statistischer Zusammenhang besteht zwischen dem Grad der Schriftschwäche und einer fehlenden beruflichen Ausbildung. Bei Personen mit Schriftsprachkompetenz – innerhalb der Bevölkerung im unteren Bildungsbereich – hat jede/r Vierte keinen beruflichen Ausbildungsabschluss (27%). Bei Personen mit geringer oder gravierender Schriftschwäche steigt dieser Anteil auf 43 bzw. 46 Prozent und bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche auf 64 Prozent. Bei den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist er mit 75 Prozent noch höher.

Auch wenn kausale Zusammenhänge hier nicht aufgeklärt werden können, ist dies doch ein Hinweis auf wichtige Wirkungsfaktoren. Die biografische Phase, in der eine berufliche Ausbildung stattfindet oder nicht, dürfte für die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz erhebliche Bedeutung haben, wobei Lernerfahrungen in der Schule und in der (ggf. fehlenden) beruflichen Bildung zusammenspielen (Holtsch/Lehmann 2010).

Es ist wiederum geraten, die Zahlen auch aus dem anderen Blickwinkel zu lesen. Dann heißt der Befund: Von den Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche konnte immerhin die Hälfte erfolgreich eine berufliche Ausbildung abschließen. In der Wahrnehmung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland sollte man also nicht außer Betracht lassen, dass eine Schriftschwäche in vielen Fällen durchaus mit beruflichen Qualifikationen einhergeht (Bindl/Schroeder/Thielen 2011).

3. Leben mit Schriftschwäche in einer schriftgeprägten Gesellschaft

Das Leben in unserer Gesellschaft, in Alltag und Beruf, ist in hohem Maße durch den Umgang mit schriftlichen Informationen geprägt. Es ist daher zu erwarten, dass Schriftschwäche als persönliches Handicap wirkt, die Betroffenen also von bestimmten Tätigkeiten ausgeschlossen sind oder nur begrenzt daran teilnehmen können. Im Rahmen von Fallstudien ist dies vielfach dargestellt worden, wobei auch Ausweichstrategien betrachtet werden, mit denen das Handicap des mangelnden Lese- und Schreibvermögens überspielt wird. Die repräsentativen Daten, welche die Grundlage der vorliegenden Untersuchung sind, ermöglichen nun eine quantitative Abschätzung der Auswirkungen von Schriftschwäche im Alltags- und Berufsleben der Betroffenen.

Die erste Frage ist die nach der Beteiligung im Erwerbsleben. Das etwas überraschende Ergebnis ist, dass der Anteil von Erwerbstätigen unter den Personen mit Schriftschwäche relativ hoch und vom Grad der Schriftschwäche kaum berührt ist (Anhang Tab. 3). Personen mit Schriftsprachkompetenz – innerhalb der Bevölkerung im unteren Bildungsbereich – sind zu 68 Prozent erwerbstätig, Personen mit Schriftschwäche zu 59 Prozent (Grad 1) bzw. 57 Prozent (Grad 2) oder 58 Prozent (Grad 3). Selbst unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind 49 Pro-

zent erwerbstätig, wobei die vorliegenden Informationen darauf hindeuten, dass es sich hier etwa in jedem dritten Fall um ein betreutes Arbeitsverhältnis handelt (Werkstätten für Behinderte etc.).

Ist der Einfluss auf die Erwerbsquote zwar gering, so bestimmt der Grad der mangelnden Schriftsprachkompetenz doch in hohem Maße über die Stellung im Beruf. Je geringer die Schriftsprachkompetenz, umso höher ist der Anteil von ungelernten und angelernten Arbeiter/innen. Er beträgt 19 Prozent bei Personen mit Schriftsprachkompetenz und steigt auf 55 Prozent bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (bzw. auf 73 Prozent bei den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen). Der Anteil von Facharbeiter/innen, qualifizierten Angestellten und Beamt/innen geht entsprechend zurück. Zwei Bereiche sind interessanterweise wenig von der Schriftschwäche berührt. Das ist zum einen die Stellung als ausführende/r Angestellte/r, die unter schriftschwachen Personen in normalem Umfang vorkommt, solange die Schriftschwäche den Grad 2 nicht übersteigt. Zum anderen ist der Anteil an Selbstständigen unabhängig von der schriftsprachlichen Kompetenz. Die Arbeit als Selbstständige/r ist offenbar auch für schriftschwache Personen eine mögliche Form der beruflichen Existenz.

Es sind vor allem einfache Dienstleistungs- und Handwerksberufe, in denen schriftschwache Personen relativ häufig tätig sind. Hier gibt es in größerem Umfang „schriftarme Tätigkeiten“, wie sie von Bintl/Schroeder/Thielen (2011) genauer beschrieben sind. Berufsgruppen, in denen ein besonders hoher Anteil an Personen mit gravierender Schriftschwäche (Grad 2 und 3) zu finden ist, sind etwa die Bauhilfsarbeiter (56%), Hilfskräfte und Reinigungspersonal in Büros, Hotels und sonstigen Einrichtungen (40%), Transport- und Frachtarbeiter (34%), Hilfsarbeiter in der Fertigung (29%), Köche (27%), Maler, Tapezierer (26%) und Fahrer schwerer Lastkraftwagen (25%) (Grotluschen/Riekmann 2011c).⁷

Personen mit Schriftschwäche haben also durchaus einen Platz im Arbeitsleben, wenn auch überwiegend in einfachen Berufen mit niedrigem Einkommen. Mit zunehmender Schriftschwäche steigt dabei, bedingt durch die berufliche Struktur, die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit. Der Anteil derer, die zur Zeit der Befragung arbeitslos sind, beträgt 8 Prozent bei Personen mit Schriftsprachkompetenz und steigt auf 19 Prozent bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (was einer Arbeitslosenquote von ca. 25 Prozent entspricht).

Wo Lesen und Schreiben notwendiger Teil des Alltagshandelns sind, wird das Handicap der Schriftschwäche Handlungsmöglichkeiten einschränken. Im Interview wurde zu verschiedenen Tätigkeiten abgefragt, ob man diese ausübt oder nicht. Der Grad der Schriftabhängigkeit der Tätigkeiten schlägt sich erwartungsgemäß in den Verhaltensprofilen nieder (Anhang Tab. 4):

7 Für die Gesamtheit der Erwerbstätigen ist der Anteil funktionaler Analphabet/innen – bzw. der Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche – mit 12 Prozent ausgewiesen.

Konsumverhalten

Mit zunehmender Schriftschwäche geht die Zahl derer, die „allein Einkäufe machen“, nur geringfügig zurück (von 91% auf 79%). Sehr viel stärker sind die Einschränkungen, wenn es darum geht, „selbst im Versandhandel oder im Internet-Shop einzukaufen“ (Rückgang von 62% auf 27%).

Verkehr

Der Anteil derer, die öffentliche Verkehrsmittel nutzen, ist bei schriftschwachen Personen nicht niedriger, sondern sogar etwas höher als bei schriftkompetenten Personen. Die Teilnahme am motorisierten Individualverkehr ist dagegen eingeschränkt. Der Anteil derer, die „selbst Auto fahren“, geht von 78 Prozent bei schriftkompetenten Personen auf 43 Prozent bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche zurück.

Technik

Das Lesen von Bedienungsanleitungen ist selbst für schriftkundige Menschen oft eine Herausforderung. Andererseits bemühen sich Gerätehersteller zunehmend um einfache und weitgehend schriftunabhängige Bedienungsfunktionen – offenbar mit Erfolg. „Technische Geräte [zu] bedienen (TV, DVD, Waschmaschine)“ erweist sich als eine Tätigkeit, die schriftschwache Personen ebenso häufig ausführen wie schriftkompetente (96% zu 92%). Dagegen geht die Nutzung von Computer und Internet mit zunehmendem Grad der Schriftschwäche deutlich zurück, und damit auch Tätigkeiten wie „E-Mails oder SMS versenden“ (von 76 Prozent bei schriftkompetenten auf 44 Prozent bei hochgradig schriftschwachen Personen). Bemerkenswerterweise gilt dies aber nicht für „Computerspiele machen“: Dies tun schriftschwache Personen kaum weniger als schriftkompetente.

Behörden, Versicherungen, Banken

Dies ist ein kritischer Bereich. Zwar kann ein Teil solcher Geschäfts- oder Sozialkontakte mündlich erledigt oder auf Routinetätigkeiten begrenzt werden, auch kann Hilfe von anderen Personen in Anspruch genommen werden. Dennoch ist das Risiko hoch, dass mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse hier sichtbar werden und Aufgaben nicht bewältigt werden können. Dementsprechend geht mit zunehmender Schriftschwäche der Anteil derer zurück, die „Bankgeschäfte erledigen (Geld überweisen, abheben)“ (von 95% auf 78%) oder „mit Ämtern, Behörden, Versicherungen Dinge regeln“ (von 92% auf 68%).

Zu diesen Profilen eingeschränkter Handlungskompetenz im Alltag sind zwei Punkte anzumerken:

1. Alle beschriebenen Handlungseinschränkungen gelten verstärkt für die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Es bestätigt sich damit der schon anhand des Sozialprofils gewonnene Eindruck, dass dies ein Personenkreis mit besonders ausgeprägten Handicaps ist.

2. Manche Tätigkeiten, die mehr oder weniger schriftabhängig sind, werden von Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche zwar weniger ausgeübt als von Personen mit keiner oder geringer Schriftschwäche – aber immerhin doch von einem erheblichen Anteil. Man fragt sich: Wie ist jemand, der nur sehr eingeschränkt lesen und schreiben kann, in der Lage, z.B. Auto zu fahren, E-Mails und SMS zu versenden oder im Versandhandel oder Internet-Shop einzukaufen? Offenbar entwickeln die Betroffenen entsprechende Handlungsstrategien, Techniken des „Coping“, die es ermöglichen, trotz Problemen doch einigermaßen zurechtzukommen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011a, S. 34–36).

Es ist zu erwarten, dass ein Handicap wie die Schriftschwäche mit grundlegenden Erfahrungen von Scheitern und Minderwertigkeit verbunden ist. In Praxisberichten aus den Alphabetisierungskursen spielt dies eine große Rolle, und auch die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen unterstreichen diesen Aspekt. Auf die Frage nach Effekten der Kursteilnahme sagen drei von vier Teilnehmenden, der Kurs habe bewirkt, „dass sie selbstbewusster werden und sich mehr zutrauen“ (Rosenblatt 2012). Ergänzend wurden ausgewählte Statements in den Befragungen eingesetzt, die der Forschung zu „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (self-efficacy, locus of control) entnommen sind. Die Hypothese lautet, dass das Selbstbewusstsein mit zunehmender Schriftschwäche sinkt und die Menschen sich eher fremdbestimmt fühlen.

Diese Annahme wird in gewissem Umfang bestätigt (Anhang Tab. 5). So bezeichnen beispielsweise 62 Prozent der Personen mit Schriftsprachkompetenz das Statement „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann“ für sich als zutreffend, aber nur 32 Prozent der Personen mit hochgradiger Schriftschwäche. Umgekehrt findet etwa das Statement „Was man im Leben erreicht, ist in erster Linie eine Frage von Schicksal oder Glück“ bei 23 Prozent der Personen mit Schriftsprachkompetenz Zustimmung, aber bei 46 Prozent der Personen mit hochgradiger Schriftschwäche.

Es ist allerdings bemerkenswert, dass der erwartete Zusammenhang sich bei weniger ausgeprägter Schriftschwäche kaum zeigt. Erst bei extremer Ausprägung (Schriftschwäche Grad 3) nimmt das Selbstbewusstsein deutlicher ab und das Gefühl von Fremdbestimmung zu. Die Mehrzahl der Schriftschwachen – bis hin zu Grad 2, den sogenannten funktionalen Analphabeten – scheint trotz ihres Handicaps mit Selbstbewusstsein durchs Leben zu gehen.

Dies ist ein irritierender Befund, der an eine Kernthese der bisherigen Literatur zum Thema rührt. Sie lautet, dass Analphabetismus mit negativer Selbstwahrnehmung einhergeht. So sehen etwa Klaus/Lohr/Vogel (2011) in ihrer qualitativen Studie zu Lernbiografien funktionaler Analphabet/inn/en die Gemeinsamkeit der von ihnen interviewten Personen – bei ansonsten durchaus uneinheitlichen Lebensverläufen und Lernerfahrungen – in der „Ausprägung eines negativen Selbstbildes und geringen Selbstbewusstseins“. Dieses sei vor allem durch Prägungen im Elternhaus bedingt, aber

auch Folge mangelnder schriftsprachlicher Kenntnisse (ebd., S. 152). Was bedeutet es für unsere Problemwahrnehmung des funktionalen Analphabetismus, wenn sich diese Beschreibung nur für den extremen Rand der Gesamtgruppe als zutreffend erweist?

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage nach positiven oder negativen Schulerfahrungen. Die retrospektiv berichteten Schulerfahrungen sind in diesem Zusammenhang aufschlussreich, weil sie einerseits früh erlebte Erfahrungen des Scheiterns widerspiegeln können und zum anderen mögliche Ursachen der Schreibschwäche beinhalten können. Die Hypothese lautet, dass Schriftschwäche im Erwachsenenalter mit negativen Schulerfahrungen verbunden ist. Diese Annahme wird weitgehend bestätigt (Anhang Tab. 6).⁸ Beispielsweise wird die Aussage „Mir fiel das Lernen in der Schule schwer“ von schriftkompetenten Personen zu 21 Prozent als zutreffend bezeichnet, von Personen mit hochgradiger Schriftschwäche dagegen zu 46 Prozent und von den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen zu 72 Prozent.

Auch hier sind die Unterschiede allerdings gering, solange die Schriftschwäche nicht hochgradig ausgeprägt ist. So wird etwa die hart formulierte Aussage „Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt“ von 8 Prozent der Schriftkompetenten für sich als zutreffend bejaht und kaum mehr von Personen mit geringer oder gravierender Schriftschwäche (8% bzw. 12%) – häufigere Zustimmung findet die Aussage erst bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (22%) und bei den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (41%). Dasselbe Muster gilt umgekehrt für positive Aussagen, wie zum Beispiel, dass man in der Schule viel Interessantes gelernt habe oder dass man unter den Schulkameraden beliebt gewesen sei. Personen mit geringer oder gravierender Schriftschwäche unterscheiden sich in ihren Erinnerungen an die Schule hier kaum von den Schriftkompetenten; erst bei hochgradiger Schriftschwäche werden positive Schulerfahrungen seltener geäußert.⁹

Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind die Teilgruppe, in der am häufigsten von negativen Schulerfahrungen berichtet wird. So ist es etwas überraschend, dass sie auf der anderen Seite relativ häufig sagen, sie „wären gerne länger zur Schule gegangen“ (45%). Die Entscheidung zur Kursteilnahme ist vor diesem Hintergrund folgerichtig. Der Kurs bietet ein Stück weit die Möglichkeit, Versäumtes nachzuholen und erneut zu lernen.

In diesem Punkt unterscheiden sich die Kursteilnehmenden (die „Lerner“) deutlich von den Befragten der Bevölkerungsstichprobe („Nicht-Lerner“). Unter den Personen mit Schriftsprachkompetenz sagt hier etwa jeder Vierte, er wäre gerne länger

8 Die Zahlen in Tab. 6 sind auf Personen mit deutscher Muttersprache begrenzt, weil der schulische Erfahrungshintergrund bei Personen mit anderer Muttersprache oft ganz anders ist. Etwa die Hälfte von ihnen ist nicht in Deutschland zur Schule gegangen, und auch bei den Übrigen dürften migrationsspezifische Perspektiven zum Tragen kommen. So ist der Zusammenhang zwischen Schulerfahrungen und Schriftschwäche, wie er in der deutschsprachig aufgewachsenen Bevölkerung besteht, in diesem Personenkreis empirisch nicht gegeben.

9 Auch Klaus/Lohr/Vogel berichten aus den geführten qualitativen Interviews mit funktionalen Analphabet/innen, „dass bei der Mehrheit (...) die Erfahrungen in der Schulzeit eher positiv waren“ (2011, S. 153).

zur Schule gegangen, desgleichen unter den Personen mit geringer Schriftschwäche. Bei stärker ausgeprägter Schriftschwäche liegt dieser Anteil nicht etwa höher (wie bei den Kursteilnehmenden), sondern er sinkt weiter ab. Verstärkte Schriftschwäche geht hier mit verstärkter Schulaversion einher – was es sicher nicht leichter macht, diese Personen für Bildungsangebote zum nachholenden Lernen zu gewinnen.

Es ist anzunehmen, dass ein gewisser Leidensdruck notwendig ist, damit Erwachsene die Schwelle zu einem solchen Schritt überwinden. Die Befunde aus den vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass diese Voraussetzung selbst bei ausgeprägter Schriftschwäche nicht ohne weiteres gegeben ist. Dies wurde auch in qualitativen Studien erkennbar. So verweisen Klaus/Lohr/Vogel (2011, S. 147) auf eine frühere Studie von Namgalies/Heling/Schwänke (1990) zu Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten, in der festgestellt wurde,

„dass bei keiner befragten Person der Leidensdruck im Erwerbsleben aufgrund mangelnder Kenntnisse im Schriftsprachbereich so hoch war, dass ein erneuter Lernprozess als wichtig erachtet wurde. Solange die Betroffenen sich selbst und ihre Familien durch unqualifizierte Arbeit finanziell absichern können, wird das Problem der Schriftsprachunkundigkeit tabuisiert.“

4. Diskussion

Auch in Ländern, die wie Deutschland die Schulpflicht und ein gut entwickeltes Schulwesen haben, gibt es eine erhebliche Zahl von Menschen, die als Erwachsene nur unzureichend lesen und schreiben können. Zwar ist diese Tatsache seit längerem bekannt, doch können Größenordnung und Strukturen erst jetzt fundiert diskutiert werden, nachdem jüngst durchgeführte Erhebungen die erforderlichen empirischen Daten zur Verfügung gestellt haben. Zusammen mit Ergebnissen qualitativer Studien bestehen damit erheblich verbesserte Informationsgrundlagen, anhand derer das Phänomen des sogenannten funktionalen Analphabetismus angemessen beschrieben und verstanden werden kann.

Aus der vorliegenden Analyse ergeben sich eine Reihe von Überlegungen und Schlussfolgerungen, die abschließend zur Diskussion gestellt und durch Hinweise auf andere in diesem Zusammenhang relevante Studien ergänzt werden.

Begrifflichkeit

Das Problem wird als „Analphabetismus“ bzw. „funktionaler Analphabetismus“ beschrieben und debattiert. Dies ist eine dramatisierende Ausdrucksweise, die sicherlich hilft, Aufmerksamkeit für das Problem zu gewinnen. Auf der anderen Seite weckt der Begriff „Analphabet“ ganz falsche Vorstellungen, und für die Betroffenen wirkt er verletzend und diskreditierend – eine Einschätzung, die von Praktikern der Alphabetisierungsarbeit geteilt wird. Andere Autoren kritisieren die „sozial ausgrenzende Wirkung solcher Begriffe“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 17).

Die Suche nach einer angemessenen sprachlichen Vermittlung des Sachverhalts muss daher Teil der weiteren Forschungs- und Praxisbemühungen zum Thema sein. Im hier vorliegenden Beitrag wurde versuchsweise der Terminus „Schriftschwäche“ verwendet. Darin liegt das Bemühen um eine verständliche und nicht-diskreditierende Wortwahl, bei der auch ihre kommunikativen Wirkungen bedacht werden. Die Aussage „50% der Bauhilfsarbeiter sind funktionale Analphabeten“ klingt anders als die Feststellung „50% der Bauhilfsarbeiter haben eine gravierende Schriftschwäche“.

Das Für und Wider verschiedener terminologischer Entscheidungen ließe sich breiter diskutieren (Rosenblatt i.Ersch.), was an dieser Stelle jedoch nicht das eigentliche Thema ist. Die vorgestellten empirischen Ergebnisse gelten unabhängig von der gewählten Terminologie.

Empirische Befunde

Schriftschwäche wirkt sich in den verschiedensten sozialen Situationen als Handicap aus, wird aber nach Möglichkeit nicht offen gezeigt. Gesellschaftlich haben wir es daher mit einem Eisberg-Problem zu tun: Nur eine kleine Spitze ist sichtbar. Naturgemäß kommen die individuellen Fallbeispiele, die das Phänomen des existierenden Analphabetismus veranschaulichen, aus dem sichtbaren Teil. Nun haben die repräsentativen Daten der leo.-Studie den ganzen Eisberg vermessen. Die ermittelte Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ist von der Öffentlichkeit weitgehend akzeptiert worden. Es bleibt aber die Frage nach der Kongruenz zwischen dem hier erfassten Personenkreis und der kleinen Teilgruppe, die in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit sichtbar wird und unsere Vorstellungen von funktionalen Analphabeten prägt.

Die Strukturdaten zeigen, dass der Personenkreis der 7,5 Millionen sozial doch recht unterschiedlich verortet ist. Da ist zum einen die Tatsache, dass über 40 Prozent von ihnen einen Migrationshintergrund haben und Deutsch für sie die Zweitsprache ist. Das macht dieses Problemsegment nicht weniger wichtig, doch ist die mangelnde Beherrschung der deutschen Schriftsprache hier mit der Frage der Sprachkenntnis verbunden und insofern anders zu bewerten. Da ist zum zweiten der andere Bildungshintergrund. Während die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse überwiegend eine Sonder- bzw. Förderschulen besucht und nur selten einen Hauptschulabschluss geschafft haben, kann die große Mehrzahl der 7,5 Millionen Personen einen Schulabschluss auf Hauptschulniveau oder höher vorweisen. Das Problem wird insofern durch den von Joachim Schroeder (2012) beschriebenen Begriff des „postschulischen Analphabetismus“ zutreffend akzentuiert.

Zielgruppenanalysen bei Teilnehmenden an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten haben gezeigt, dass die als funktionale Analphabeten geltenden Männer und Frauen „keine homogene soziale Gruppe mit einem gemeinsamen Problemhintergrund bilden“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 17; Klaus/Lohr/Vogel 2011). Dies gilt erst recht in dem gesamten Personenkreis der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten. Die quantitativen Daten zeigen darüber hinaus erhebliche interne Differen-

zierungen in Abhängigkeit vom Niveau der schriftsprachlichen Kompetenz. Je ausgeprägter die Schriftschwäche ist, umso häufiger trifft man die Problemkonstellationen an, die für den funktionalen Analphabetismus als typisch gelten. Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen bilden dabei den äußeren Rand mit besonders deutlichen Einschränkungen und Belastungen. In abgeschwächter Form entspricht ihr Sozial- und Belastungsprofil dem Personenkreises, der in der leo.-Studie als „Analphabeten“ im engeren Sinne bezeichnet wird und hochgerechnet ca. zwei Millionen Menschen umfasst. Dagegen sind die fünf Millionen Menschen, die dem funktionalen Analphabetismus im engeren Sinne zugerechnet werden, in Bezug auf das Sozial- und Belastungsprofil eher unauffällig. Von bildungsmäßig vergleichbaren Personen, die lesen und schreiben können, unterscheiden sie sich relativ wenig.

Theoretische Erklärungsansätze

Für den dargestellten empirischen Befund finden sich in der aktuellen Forschungsliteratur zwei mögliche Erklärungsansätze, die zunächst konträr erscheinen, einander tatsächlich aber ergänzen. Der erste geht vom Individuum aus, der zweite von der Gesellschaft.

Individualpsychologische und neurobiologische Studien zeigen, dass mangelnde Lese- und Schreibfähigkeiten im Erwachsenenalter häufig mit bestimmten Einschränkungen der kognitiven Leistungsfähigkeit einhergehen. Grosche (2012) sieht bei Analphabeten „Störungen der phonologischen Informationsverarbeitung“, wie sie bei Legasthenie (Dyslexie) bzw. bei Kindern und Jugendlichen mit anerkannten Lese- und Schreibstörungen diagnostiziert werden. Rüsseler stellt mit neurobiologischen Analysen klare Parallelen zwischen Kindern mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) und erwachsenen funktionalen Analphabeten fest. Bei beiden Gruppen seien die „grundlegenden Wahrnehmungsfähigkeiten beeinträchtigt“ (Löcher-Bolz 2011). Im vorliegenden Zusammenhang sind diese Ansätze von Interesse, weil sie einen die ganze Person abwertenden Begriff wie den des „Analphabeten“ nicht benötigen. Thematisiert wird vielmehr eine partielle Leistungsschwäche bei erwachsenen Personen.

Soziale Hintergründe und Benachteiligungen können bei dieser Sicht einbezogen werden. So schlägt Grosche vor, funktionalen Analphabetismus als „eine Entwicklungsstörung phonologischer Kompetenzen, die bedingt durch soziale Problemlagen nicht adäquat behandelt wurde“ (2012, S. 258), zu verstehen.

Aus soziologischer Sicht wird darauf hingewiesen, dass funktionaler Analphabetismus „nachhaltig in gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen eingebettet“ sei (Sahrei u.a. 2011, S. 36).

Die mangelnde Beherrschung der deutschen Schriftsprache ist vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich, ein Problem der unteren Bildungsgruppen. Die vorliegende Analyse wurde daher auf das Drittel der Bevölkerung mit niedrigem oder fehlendem Schulabschluss begrenzt. Bildungsdefizite, wie sie sich in einem fehlenden Schulabschluss oder einer fehlenden beruflichen Ausbildung zeigen, erhöhen die Wahrschein-

lichkeit, als Erwachsene/r unzureichend lesen und schreiben zu können. Dies erklärt das Problem jedoch nur bedingt. Die große Mehrzahl derer, die als funktionale Analphabeten eingestuft werden, verfügt sehr wohl über einen Schulabschluss, jeder Zweite auch über eine berufliche Ausbildung.

Zum Verständnis dieser Befunde hilft das aus der amerikanischen Linguistik stammende Konzept von „Literalität als sozialer Praxis“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011). Der mehr oder weniger kompetente Umgang mit Schriftsprache ist ein soziales Handeln, das in der gesellschaftlichen Umwelt, in der die Menschen leben und arbeiten, verwurzelt ist. In unterschiedlichen sozialen und beruflichen Kontexten werden unterschiedliche „Literalitätsanforderungen“ gestellt (ebd. 2011, S. 11f.; Pabst/Zeuner 2011). Literalität als soziale Praxis ist auch schichtspezifisch und milieuspezifisch unterschiedlich ausgestaltet. Im bildungsmäßig unteren Drittel der Bevölkerung ist volle schriftsprachliche Kompetenz keine selbstverständliche Erwartung. Dass man mit „dem Schriftlichen“ nicht so gut zurechtkommt, kann hier mit einer sozial unauffälligen, durchaus auch selbstbewussten Existenz einhergehen. Menschen, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben, sind beruflich größeren Risiken ausgesetzt, aber auf dem Arbeitsmarkt durchaus nicht chancenlos. Viele „einfache“ berufliche Tätigkeiten sind schriftarm, weisen bei näherem Hinsehen aber durchaus komplexe Anforderungsprofile auf (vgl. Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 18, S. 159ff.).

Im Bereich der gesprochenen Sprache ist es eine vertraute Tatsache, dass es nicht nur regional, sondern auch schicht- und milieuspezifisch unterschiedliche Sprachstile und Sprachcodes gibt. Gibt es etwas Ähnliches für die Schriftsprache und den Zugang zur Schriftsprache (multiple Literalität)? Einzelne Autoren haben in diese Richtung gedacht, etwa mit der Differenzierung in eine basale Literalität (Unterschicht), eine Mainstream-Literalität (Mittelschicht) und eine legitime Literalität (Oberschicht) (Grotlüschen 2011). Hier öffnet sich für theoretisch-konzeptionelle wie für empirische Forschung ein weites Feld.

Praktische Schlussfolgerungen

Die dargestellten Befunde sprechen dafür, eine Dramatisierung der Zahl von 7,5 Millionen vermeintlichen Analphabeten in Deutschland zu vermeiden. Aber es bleibt bei der Tatsache, dass 7,5 Millionen Menschen im Erwerbsalter nicht richtig lesen und schreiben können. Der Blick wird damit auf bestehende Defizite im Grundbildungsbereich gelenkt – ein bildungspolitisches Feld, das zunehmend Aufmerksamkeit verlangt.

Es muss nicht betont werden, dass die Vermittlung von Grundbildungskompetenzen in erster Linie Aufgabe des Schulsystems ist. Diese Selbstverständlichkeit hat bisher den Blick dafür verstellt, dass es in späteren Bildungs- und Lebensphasen auch einen Bedarf an kompensierenden und nachholenden Grundbildungsangeboten gibt.

Große Bedeutung hat zunächst der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Für leistungsschwächere Schulabgänger wäre hier insbesondere das sogenannte Übergangssystem mit seiner Vielzahl unterschiedlicher Formen der Berufsvorbereitung ein

Ort, um Grundbildungsdefizite zu erkennen und pädagogisch zu bearbeiten. Dies scheint unter den derzeitigen Bedingungen jedoch nicht befriedigend zu gelingen (vgl. Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 282ff.). Verbesserungen müssten längerfristig angelegte Lernarrangements und eine Sensibilisierung und Qualifizierung des Lehrpersonals umfassen (ebd.).

Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es erhebliches Engagement für Menschen mit Lese- und Schreibschwächen, doch ist das tatsächliche Angebot in Umfang und pädagogischer Ausrichtung sehr begrenzt. Die Alphabetisierungskurse für deutsche Muttersprachler sind durch einen „sonderpädagogischen Ansatz“, so Joachim Schroeder (2012) geprägt, was für eine bestimmte Teilgruppe der Adressaten auch sinnvoll ist. Wenn das Kursangebot für die erheblich größere Zahl von schriftschwachen Personen mit Schulabschluss attraktiver werden soll, müssen allerdings auch neue Wege gesucht werden, einschließlich einer stärkeren Öffnung hin zu arbeitsweltbezogenen Inhalten (Frieling/Rustemeyer 2011; Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 18).

Ein Handlungsfeld, das zunehmend in den Blick rückt, ist die betriebliche Weiterbildung. Generell ist die Beteiligung der Beschäftigten in der betrieblichen Weiterbildung durch ein starkes Qualifikationsgefälle geprägt: Geringqualifizierte sind in der Regel kaum einbezogen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011b, S. 127ff.). Grundbildungsangebote sind gegenwärtig noch selten Bestandteil der betrieblichen Personalentwicklung. Die Didaktik in diesem Bereich „ist bislang über ein paar Modellprojekte nicht hinausgekommen“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 16). Immerhin: Es gibt solche Modellprojekte, wie beispielsweise das Hamburger GRAWiRA-Projekt, und die resultierenden Materialien und Berichte machen Schwierigkeiten und Möglichkeiten auf diesem Feld deutlich (Abraham 2010; Schulte-Hyttiäinen 2010; Bindl/Schroeder/Thielen 2011). Angesichts eines sich verschärfenden Fachkräftemangels öffnen sich Unternehmen und Wirtschaftsverbände zunehmend der Einsicht, dass geeignete Qualifizierungsmaßnahmen auch im Segment der Geringqualifizierten entwickelt werden müssen und dass Grundbildungsaspekte wie Lesen, Schreiben und Rechnen dabei zu berücksichtigen sind.

Literatur

- Abraham, E. (2010): Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Bielefeld
- Bindl, A./Schroeder, J./Thielen, M. (2011): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn
- Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin
- Frieling, G./Rustemeyer, A. (2011): Die Volkshochschulen, der Forschungstransfer und das Recht auf Alphabetisierung. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 237–242
- Grosche, M. (2012): Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Münster
- Grotlüschen, A. (2011): Vom Sprachcode der Industriearbeiter zum Problem legitimer Literalität. Folgerungen aus Tietgens' berühmtem Gutachten für die zeitgenössische Literalitätsforschung. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.) (2011): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung: Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16. Berlin

- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011a): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011b): Design und Vorgehen der leo. – Level-One Studie. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 59–76
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011c): Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 24–35
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011d): Präsentation von Ergebnissen der leo.-Studie auf dem Weltalphabetisierungstag, September 2011. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/10/2011-Sept-leo-f%C3%BCr-Weltalphabetisierungstag.pdf>
- Holtsch, D./Lehmann, R. (2010): Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 23–26
- Klaus, A./Lohr, A.T./Vogel, C. (2011): Zusammenhänge zwischen Lernbiographie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 143–160
- Lehmann, R. (1999): Qualifikationsdefizite in der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland. Einige Befunde des International Adult Literacy Survey. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hg.): Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Stuttgart, S. 66–72
- Löcher-Bolz, S. (2011): Was Analphabeten hilft. In: Bild der Wissenschaft online, H. 12, S. 76–78
- Murray, S. (2001): Understanding the skills of Low Literate Adults: A Proposal. Ontario
- Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg
- Pabst, A./Zeuner, C. (2011): Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektivenerweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 97–118
- Projektträger im DLR (Hg.) (2011): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Reihe: Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Bd. 1. Bielefeld
- Rosenblatt, B. von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (2011), S. 89–100
- Rosenblatt, B. von (2012): Der Lernerfolg von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Analysen auf Basis des AlphaPanels. Arbeitspapier, TNS Infratest Sozialforschung
- Rosenblatt, B. von (i.Ersch.): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hg.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011a): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). URL: www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (Hg.) (2011b): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld
- Sahrei, D./Gerdes, J./Drucks, S./Tuncer, H. (2011): Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 33–58
- Schroeder, J. (2012): Funktionaler Analphabetismus – ein Problem wird sichtbar. Vortrag auf dem Symposium „Wissenschaftliche Perspektiven auf Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ am 23.02.2012, Alfabund, Bonn
- Schulte-Hyytiäinen, T. (2010): Lerncafé – JobPate – Alphateam. Neue Ideen für die Grundbildung. Bielefeld
- UNESCO (2011): EFA Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris

Anhang

Die Tabellen, auf die im Text verwiesen wird, sind aus Platzgründen nicht hier abgedruckt, sondern online über folgende Adresse abzurufen: www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=9395