



Jascha Rüsseler

Analphabetismus und geringe Literalität bei Erwachsenen

Grundlagen und Praxis

 hogrefe

Analphabetismus und geringe Literalität bei Erwachsenen

Analphabetismus und geringe Literalität bei Erwachsenen

Jascha Rüsseler

Wissenschaftlicher Beirat Programmbereich Psychologie

Prof. Dr. Guy Bodenmann, Zürich; Prof. Dr. Björn Rasch, Freiburg i. Üe.;

Prof. Dr. Astrid Schütz, Bamberg; Prof. Dr. Markus Wirtz, Freiburg i. Br.;

Prof. Dr. Martina Zemp, Wien

Jascha Rüsseler

Analphabetismus und geringe Literalität bei Erwachsenen

Grundlagen und Praxis



Prof. Dr. J. Rüsseler, Dipl.-Psych.

Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Institut für Psychologie
Professur für Kognitions-, Emotions- und Neuropsychologie
Markusplatz 3
96047 Bamberg
Deutschland
E-Mail: jascha.ruesseler@uni-bamberg.de

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt. Der Verlag weist ausdrücklich darauf hin, dass im Text enthaltene externe Links vom Verlag nur bis zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses eingesehen werden konnten. Auf spätere Veränderungen hat der Verlag keinerlei Einfluss. Eine Haftung des Verlags ist daher ausgeschlossen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Kopien und Vervielfältigungen zu Lehr- und Unterrichtszwecken, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights, including for text and data mining (TDM), Artificial Intelligence (AI) training, and similar technologies, are reserved.

Alle Rechte, auch für Text- und Data-Mining (TDM), Training für künstliche Intelligenz (KI) und ähnliche Technologien, sind vorbehalten.

Verantwortliche Person in der EU: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Merkelstraße 3,
37085 Göttingen, info@hogrefe.de

Anregungen und Zuschriften bitte an den Hersteller:

Hogrefe AG
Lektorat Psychologie
Länggass-Strasse 76
3012 Bern
Schweiz
Tel. +41 31 300 45 00
info@hogrefe.ch
www.hogrefe.ch

Lektorat: Dr. Susanne Lauri
Bearbeitung: Tobias Gaudin, Gießen
Herstellung: René Tschirren
Umschlagabbildung: GettyImages/Carol Yepes
Umschlaggestaltung: Hogrefe AG, Bern
Satz: punktgenau GmbH, Bühl
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Finidr s. r. o., Český Těšín
Printed in Czech Republic

1. Auflage 2025
© 2025 Hogrefe Verlag, Bern
(E-Book-ISBN_PDF 978-3-456-96317-4)
(E-Book-ISBN_EPUB 978-3-456-76317-0)
ISBN 978-3-456-86317-7
<https://doi.org/10.1024/86317-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden. Davon ausgenommen sind Materialien, die eindeutig als Vervielfältigungsvorlage vorgesehen sind (z. B. Fragebögen, Arbeitsmaterialien).

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Download-Materialien.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
<hr/>	
Grundlagenteil	9
1 Definition und Häufigkeit von geringer Literalisierung Erwachsener in Deutschland	11
1.1 Definition von funktionalem Analphabetismus	14
1.2 Iea. Diagnostik: Alpha-Levels	16
1.3 Ieo.-Studien 2011 und 2018 sowie Folgestudien	16
1.4 Ein historisch-politischer Blick auf Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland und international	22
2 Lesen als kognitiver und neurobiologischer Prozess	29
2.1 Kognitive Modelle des Lesens	29
2.2 Die neurokognitiven Grundlagen des Lesens	33
2.3 Entwicklung des Lesens und der neuronalen Lesenetzwerke	42
3 Ursachen geringer Literalität Erwachsener	47
3.1 Soziologische bzw. gesellschaftliche Perspektive	47
3.2 Pädagogische bzw. schulische Perspektive	51
3.3 Kognitive Perspektive	53
3.4 Neurobiologische Perspektive	58
3.5 Fazit	63
<hr/>	
Praxisteil	69
4 Ansprache von gering literalisierten Erwachsenen und Teilnehmendengewinnung in der Alphabetisierung und Grundbildung	71
4.1 Das Umfeld gering literalisierter Erwachsener	73
4.2 Nutzung digitaler Medien durch gering literalisierte Erwachsene	78

4.3	Ansprache von Zielgruppen für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote	79
4.4	Praxistipps: Worauf sollte bei der Ansprache von gering literatisierten Menschen und des mitwissenden Umfeldes geachtet werden?	94
5	Ein kurzer Blick in die deutschsprachigen Nachbarländer	97
6	Lernberatung in Alphabetisierung und Grundbildung	101
6.1	Grundlegende Konzepte der Lernberatung	101
6.2	Phasenmodell der Alphabetlernberatung	103
6.3	Lernberatung im Rahmen von Alphabetisierungskursen	107
7	Diagnostik von Lese- und Schreibfähigkeiten im Erwachsenenalter im Kontext von Lernberatung und Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen	111
8	Evaluative und klassifizierende Diagnostik von Lese- und Schreibfähigkeiten sowie kognitiven Vorläuferfunktionen des Lesens im Erwachsenenalter	119
8.1	Tests zur Erfassung der Leseleistungen und des Leseverständnisses	123
8.2	Tests zur Erfassung der Rechtschreibleistungen	131
8.3	Tests der kognitiven Vorläuferfähigkeiten des Lesens	135
8.3.1	Tests zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und des phonologischen Arbeitsgedächtnisses	135
8.3.2	Tests zur Erfassung von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen	139
9	Alphabetisierungskonzepte und Kurse für Alphabetisierung und Grundbildung	145
9.1	DVV-Rahmencurriculum Lesen und Schreiben	145
9.2	AlphaPlus – Ein Alphabetisierungsprogramm zur Förderung der Schriftsprachkompetenz Erwachsener	157
9.3	Weitere Lehr- und Lernkonzepte	167
<hr/>		
	Anhang	175
	Literatur	177
	Der Autor	191
	Sachwortverzeichnis	192

Einleitung

Etwa 6,2 Millionen Erwachsene können in Deutschland nicht richtig lesen und schreiben. Davon geben ca. 55 % an, Deutsch als Erstsprache zu haben. Dieses Buch richtet sich an alle, die sich über diese Thematik informieren wollen und/oder mit gering literalisierten Menschen arbeiten.

Das Buch besteht aus zwei Teilen. Teil eins beschäftigt sich mit den Grundlagen geringer Literalität, Teil zwei mit der praktischen Alphabetisierungsarbeit. Im Grundlagenteil gehe ich zunächst auf die Definition und Häufigkeit von geringer Literalisierung ein. Das Konzept der Alpha-Levels zur Erfassung der Lese- und Schreibkompetenzen Erwachsener wird vorgestellt, bevor auf die Größenordnung geringer Literalisierung in Deutschland und den benachbarten deutschsprachigen Ländern eingegangen wird. Kapitel zwei stellt die kognitiven und neurobiologischen Grundlagen des gelingenden Leseprozesses dar, bevor in Kapitel drei Ursachen geringer Literalisierung Erwachsener aus vier sich ergänzenden Blickwinkeln betrachtet werden: der gesellschaftlichen, der schulischen, der kognitiven und der neurobiologischen Perspektive.

Teil zwei des Buches beginnt mit der Zusammenfassung von Ergebnissen mehrerer größerer Studien, die versuchen, die Gruppe der gering literalisierten Menschen zu charakterisieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass einerseits nur ein kleiner Teil der Betroffenen an Kursen teilnimmt, die Lese- und Schreibkenntnisse an Erwachsene vermitteln, andererseits jedoch mangelnde Schriftsprachkenntnisse sowohl von Betroffenen als auch von deren Umfeld (Arbeitgeber, Kolleginnen und Kollegen, Familie) als alltagsbeeinträchtigendes Problem angesehen werden. Informationen über die Lebenswelt gering literalisierter Erwachsener können helfen, diese zu einer Kursteilnahme zu motivieren. Es werden Konzepte zur Ansprache und zur Lernberatung sowie Materialien und Best-Practice-Beispiele für niederschwellige Lernangebote vorgestellt.

In Kapitel acht wird die Diagnostik der Lese- und Schreibfertigkeiten von Erwachsenen als Grundlage für Lernberatung und die Vermittlung an entsprechende Lernangebote behandelt. Dabei wird zwischen evaluativer und klassifizierender Diagnostik unterschieden. Es werden Testverfahren zur Erfassung der Lese- und der Schreibleistungen sowie zur Erfassung der kognitiven Vorläuferfähigkeiten des Lesens besprochen.

In Kapitel neun stelle ich Kurskonzepte für die Alphabetisierungsarbeit vor. Dabei stehen das Rahmencurriculum Lesen und Schreiben des Deutschen Volkshochschulverbandes und das Kurskonzept „AlphaPlus“ im Vordergrund.

Grundlagenteil

1

Definition und Häufigkeit von geringer Literalisierung Erwachsener in Deutschland

Magdalena (Name vom Autor geändert) ist 51 Jahre alt, in Deutschland geboren und berufstätig. Aufgrund großer Schwierigkeiten hat sie die Schule nach der achten Klasse ohne Abschluss abgebrochen. Sie berichtet, dass ihre Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben schon in der ersten Klasse auftraten, sie aber trotzdem immer in die jeweils nächste Klassenstufe versetzt worden sei. Da auch ihre Mutter nur sehr schlecht lesen und schreiben konnte, sei in der Familie kein großer Wert auf die Schulleistungen der Kinder gelegt worden. Als Kind sei sie einmal für mehrere Wochen im Krankenhaus gewesen, wo man ihr Bücher zum Lesen gegeben habe. Sie berichtet: „Ich war so stolz, dass ich gelesen hab. Und dann hab ich das einer Schwester vorgelesen und die schaut mich an und sagt: ‚Das steht da so nicht!‘“ Auf die Frage nach den Ursachen für ihre Probleme antwortet Magdalena: „Ich denke, dass mir irgendwo dieses Lesen, so wie man es in der Grundschule macht oder wie man das beigebracht bekommt, dass ich das irgendwie übersprungen habe.“ Viele der Personen aus ihrem persönlichen Umfeld wissen nichts von ihren Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben. Weder im Beruf noch im privaten Bereich sieht sie für sich Nachteile, obwohl sie oft versucht, Situationen zu meiden, in denen sie lesen oder schreiben müsste. Im Alter von über vierzig Jahren hat sie sich dann entschlossen, an einem Volkshochschulkurs zur Alphabetisierung teilzunehmen, um ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern. Eine formale Testung ergab, dass ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu diesem Zeitpunkt auf dem Niveau einer durchschnittlichen Schülerin Mitte der zweiten Klasse waren (Quelle: eigenes Interview im Rahmen des Forschungsprojektes „AlphaPlus“; Boltzmann et al., 2015).

David (Name vom Autor geändert) ist 19 Jahre alt und Auszubildender. Er ist in Deutschland geboren, sein Vater kommt ursprünglich aus England. Von ihm habe er Englisch sprechen gelernt, könne es aber weder lesen noch schreiben. Er gibt

an, dass er in Deutschland die Grundschule besucht habe, wo er von Beginn an Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hatte. Es wurde eine Lese-Rechtschreib-Schwäche festgestellt. Die erste Klasse musste David trotz Förderunterricht wiederholen. Ab der sechsten Klasse besuchte er eine Sonderschule, die er mit dem Hauptschulabschluss beenden konnte. Zum Interviewzeitpunkt befand er sich im ersten Lehrjahr einer beruflichen Ausbildung. David nimmt an einem Kurs zur Alphabetisierung im Rahmen des Projektes „AlphaPlus“ teil. Seine Lese- und Rechtschreibfähigkeiten beschreibt er zu Beginn des Kurses folgendermaßen: „Lesen konnte ich eigentlich generell schon gut, nur habe ich die Wörter halt manchmal verdreht. Ich kann zum Teil flüssig lesen. Aber manchmal haperts dann auch mit manchen Wörtern. Das sind bei mir meistens die kleinen Wörter, die dann auf einmal ins Stocken kommen. Die man schnell mal überliest und so. Das Schreiben ist eher so, die schweren Wörter sind meistens immer alle richtig, die ich schreibe, nur die leichten Wörter, sagen wir mal, Namen oder so, die werden dann halt schwerer. Das ist einfach irgendwie komisch bei mir, irgendwie sind immer die schweren Wörter richtig und die leichten Wörter sind halt falsch.“ Die formale Testung der Lese- und Rechtschreibleistung von David zu Beginn des Kurses ergab eine mit einem Schüler bzw. einer Schülerin der dritten Klasse vergleichbare Lesegeschwindigkeit bei besserem Textverständnis und eine Rechtschreibleistung, die der vierten Klassenstufe entspricht. David erlebt eher wenig Einschränkungen durch seine Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Alltag. Briefe beantworte er mithilfe seiner Stiefmutter, um Fehler zu vermeiden. Zudem vermeide er bestimmte Situationen, in denen er lesen oder schreiben müsste. Während der Schulzeit fühlte er sich vor allem bei Diktaten benachteiligt. In der Berufsschule fühlt er sich aktuell manchmal überfordert, erhält aber Unterstützung von seinen Betreuern und Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen. Er gibt an, vor allem in Onlinenetzwerken aufgrund seiner schlechten Rechtschreibung oft gehänselt worden zu sein (Quelle: eigenes Interview im Rahmen des Forschungsprojektes „AlphaPlus“; Boltzmann et al., 2015).

Renate (Name vom Autor geändert) ist 54 Jahre alt und berufstätig. Alltägliche Dinge wie E-Mails lesen oder eine Geburtstagskarte schreiben sind für sie wie ein Spießrutenlauf. Nur wenige Menschen wissen, dass sie Problemen mit dem Lesen und Schreiben habe. Dies liege vor allem an der Scham, als Erwachsene nicht richtig lesen und schreiben zu können, sagt Renate. Über die Jahre habe sie verschiedene Wege gefunden, damit niemand von ihren Problemen erfährt. Kleinere Texte lasse sie sich oft vorlesen. „Ich habe meistens gesagt, dass ich die Brille vergessen habe“, sagt sie. Eine Freundin helfe ihr bei wichtigen Formularen, bei der Arbeit habe sie vieles auswendig gelernt. Sie berichtet, dass auch ihr Chef jahrelang

nichts geahnt habe. Das ständige Verheimlichen zerrte jedoch so an ihren Nerven, dass sie unter einem Burn-out litt. Sie musste offen über ihre Probleme sprechen. „Mein Chef ist aus allen Wolken gefallen, weil er gar nicht geahnt hatte, dass es mir so schwerfällt“, berichtet sie (Fallbeispiel aus RBB Abendschau, 2024).

Uwe ist mittlerweile im Ruhestand. Schon in der Schule hatte er große Probleme mit Lesen und Schreiben. Er berichtet, dass er mit 32 Kindern in einer Klasse war und daher einige „auf der Strecke“ blieben, zu denen er gehört habe. Er sei jedes Jahr versetzt worden, „aus pädagogischen Gründen“. Er vermutet, dass es an seinen mündlichen Leistungen lag. Von der Familie habe er in der Schulzeit wenig Unterstützung bekommen. Inwieweit seine Eltern ebenfalls Probleme mit Lesen und Schreiben hatten, kann er nicht sagen. Er verließ die Schule nach neun Jahren mit dem Hauptschulabschluss und machte dann eine Ausbildung im Hamburger Hafen, wo er sein komplettes Berufsleben verbrachte (48 Jahre). Als Erwachsener hat er verschiedene Alphabetisierungskurse besucht. Heute könne er einigermaßen gut lesen, mit dem Schreiben habe er jedoch noch immer große Probleme, die sich vor allem darin äußerten, dass er sehr unsicher mit der korrekten Schreibung sei. Er berichtet, dass er häufig Wörter richtig hinschreibe, diese dann durchstreiche und falsch schreibe. Das Nutzen von elektronischen Hilfen wie Diktierfunktion helfe ihm sehr dabei, Texte zu verfassen. Lesen gehe so weit gut, nur bei Fremdwörtern habe er heute noch Probleme. Das Lesen von Rechtstexten, das im Rahmen seiner Berufstätigkeit erforderlich war, habe mit großer Mühe funktioniert. Er berichtet, dass es für ihn früher (vor Besuch der Alphabetisierungskurse) schwierig war, wenn im Supermarkt die Anordnung der Ware in den Regalen geändert wurde oder wenn die Produktverpackung sich änderte. „Ich habe immer dasselbe eingekauft“, berichtet Uwe (persönliches Interview im Mai 2024). Heute ist Uwe als Botschafter für Alphabetisierung für den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. ehrenamtlich tätig, um andere Betroffene dazu zu motivieren, als Erwachsene Lesen und Schreiben zu lernen.

Lesen und Schreiben haben in unserer modernen Gesellschaft als Kulturtechnik eine überragende Bedeutung. Ob Bus- oder Zugfahrpläne, das Kinoprogramm, Arbeitsanweisungen, Formulare oder Kurzinformationen im Internet – ständig stehen wir im Alltag vor Aufgaben, die die Aufnahme von schriftlichen Informationen erfordern. Menschen, die nicht ausreichend lesen oder schreiben können, stehen vor großen Herausforderungen in der Bewältigung ihres Alltags. Magdalena, Renate, David und Uwe sind mit ihren Schriftsprachproblemen nicht allein: In Deutschland können etwa 6,2 Millionen Erwachsene Menschen nicht ausreichend lesen und schreiben. Mehr als die Hälfte der Betroffenen hat Deutsch als Erstsprache gelernt. Diese Personen werden häufig als funktionale

Analphabetinnen und Analphabeten oder als gering literalisierte Erwachsene bezeichnet.

Im Folgenden gehe ich zunächst genauer auf die Begriffe „Analphabetismus“ und „geringe Literalisierung Erwachsener“ ein. Ich beschreibe ein Rahmenmodell, innerhalb dessen festgestellt werden kann, über welche Lesefähigkeiten ein Mensch verfügt (sogenannte Alpha-Levels). Außerdem präsentiere ich die Ergebnisse von Studien, die sich mit der Größenordnung geringer Literalisierung in Deutschland befassen.

1.1 Definition von funktionalem Analphabetismus

Unter Analphabetismus wird gemeinhin die Unfähigkeit verstanden, zu lesen und zu schreiben. Dabei werden verschiedene Formen von Analphabetismus voneinander unterschieden: *Primärer Analphabetismus* liegt vor, wenn wegen fehlenden Schulbesuchs keine schriftsprachlichen Kompetenzen erworben wurden. Von *sekundärem Analphabetismus* wird gesprochen, wenn nach mehr oder minder erfolgreichem Schulbesuch ein Prozess des Vergessens einsetzt, bei dem einmal erworbene schriftsprachliche Kompetenzen verloren gehen, bis schließlich ein Schriftsprachniveau erreicht ist, das zur Bewältigung der Alltagsanforderungen an Literalität nicht mehr ausreicht (Egloff, Grosche, Hubertus & Rüsseler, 2011). Sekundärer Analphabetismus kann infolge neurologischer Schädigungen oder Erkrankungen wie beispielsweise nach einem Schädel-Hirn-Trauma, nach Schlaganfällen oder bei demenziellen Erkrankungen entstehen.

Viele Menschen haben massive Probleme mit Lesen und Schreiben, erfüllen aber nicht das Kriterium der völligen Unfähigkeit im Umgang mit Schriftsprache. Für diese Personengruppe hat sich die Bezeichnung „funktionale Analphabeten“ bzw. „funktionale Analphabetinnen“ etabliert, wobei heute eher von gering literalisierten Erwachsenen gesprochen wird. Die Betroffenen können zumeist einzelne Wörter, aber auch kurze Sätze und einfache Texte lesen, verfügen aber nicht über die zur Bewältigung der schriftsprachlichen Alltagsanforderungen notwendigen Kompetenzen. So sind sie beispielsweise nicht in der Lage, das Fernseh- oder Kinoprogramm oder Bus- bzw. Zugfahrpläne sinnentnehmend zu lesen.

Es existieren bereits seit längerer Zeit einige Definitionen von funktionalem Analphabetismus. Nach der Positiv-Definition der UNESCO ist ein „funktionaler Alphabet ... eine Person, 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 Ent-

wicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann“ (UNESCO, 1994, S. 25f.). Eine funktionale Analphabetin oder ein funktionaler Analphabet ist folglich eine Person, die dies nicht kann. Nach Drecoll und Müller (1981, S. 31) bedeutet funktionaler Analphabetismus „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“. Döbert-Nauert (1985, S. 5) definiert folgendermaßen: „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.“

Alle oben referierten Definitionen versuchen, das Phänomen möglichst umfänglich zu erfassen. Allerdings liefern sie keine konkrete Operationalisierung. Das heißt, sie ermöglichen es nicht, festzustellen, wer zur Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten bzw. zur Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen hinzugezählt werden kann und wer nicht. Die folgende Definition versucht, diesen Aspekt zu berücksichtigen (Egloff et al., 2011, S. 14):

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. ...

Unter schriftsprachlicher 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, Zeichensetzung etc.).

Eine sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft kritische Ausprägung literaler Kompetenzen ist gegeben, wenn die literalen Fähigkeiten 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.

Aufgrund der konkreten Nennung von schriftsprachlichen Kompetenzen ist es auf Basis dieser Definition möglich, eine Operationalisierung vorzunehmen, das heißt konkrete Testverfahren der Lese- und Schreibkompetenzen zu entwickeln, um festzustellen, ob eine Person als gering literalisiert angesehen werden kann und somit zur Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten gezählt werden muss.

1.2 lea. Diagnostik: Alpha-Levels

Im vom BMBF geförderten Verbundprojekt „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ wurden sogenannte Alpha-Levels und eine Förderdiagnostik entwickelt, die eine Beschreibung der vorhandenen Schriftsprachkompetenzen von Erwachsenen ermöglichen (Dessinger, 2011). Die Lese- und Schreibkompetenzen werden in sechs Alpha-Levels eingeteilt, die jeweils darstellen, welche Kompetenzen vorhanden sein müssen, damit das entsprechende Level als erreicht gilt (siehe Tabelle 1-1).

Analoge Stufen wurden auch für das Schreiben formuliert (Alpha-Levels Schreiben). Als funktionale Analphabetinnen bzw. Analphabeten bzw. gering literalisierte Erwachsene gelten Menschen, die das 18. Lebensjahr vollendet haben (Ende der Schulpflicht) und nicht über Alpha-Level 3 hinauskommen. In Deutschland gelten rund 6,2 Millionen Erwachsene als gering literalisiert (Grotlüschen et al., 2019; siehe Kapitel 1.3).

1.3 leo.-Studien 2011 und 2018 sowie Folgestudien

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) führte ein Team der Universität Hamburg um Frau Prof. Anke Grotlüschen zwei Studien durch mit Ziel, die Größenordnung geringer Literalisierung in Deutschland zu er-

Tabelle 1-1: Alpha-Levels Lesen

Alpha-Level 1	Buchstabenebene: prä- und paraliterales Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • Kann Grapheme benennen. • Kann KVK-Wörter mit bis zu 5 Graphemen phonologisch benennen. • Kann KVK-Wörter mit bis zu 5 Graphemen phonologisch synthetisieren. • Kann KVK-Wörter mit bis zu 5 Graphemen konstruierend decodieren.
Alpha-Level 2	Wortebene: überwiegend konstruierendes Lesen*	<ul style="list-style-type: none"> • Kann Zeitpläne sinnentnehmend lesen. • Kann Wörter mit ansteigender Komplexität (Konsonantenhäufung) recodieren und decodieren.
Alpha-Level 3	Satzebene: überwiegend konstruierendes Lesen sowie lexikalisches Erlesen* von Standardwörtern	<ul style="list-style-type: none"> • Kann einzelne Wörter im Satzkontext erlesen. • Kann orthografisch komplexere Wörter erlesen. • Kann Satz-Bild-Verbindungen vornehmen. • Kann SPO-Sätze (auch mit Einfügungen) sinnerfassend lesen. • Kann einfachen Anweisungen folgen. • Kann TV-Programm einschließlich Zeitangaben lesen.
Alpha-Level 4	Textebene 1: kurze, einfache Texte, gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • Kann einzelne Wörter aus einem Text herausuchen. • Kann Strukturen einfacher Formulare erkennen. • Kann kurzen und einfachen Texten (mit erläuternden Bildern und Illustrationen) 1–2 direkt enthaltene/wörtliche Informationen entnehmen. • Kann kurzen und einfachen Texten (mit erläuternden Bildern und Illustrationen) 1–2 indirekt enthaltene Informationen entnehmen. • Textlänge: 3 bis 8 Sätze mit max. 9 Wörtern pro Satz. SPO-Sätze, wenige Erweiterungen; Präsens, Perfekt, Imperfekt.
Alpha-Level 5	Textebene 2: mittelschwere Texte mit Illustrationen, gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • Kann mittelschwere Texte sinnentnehmend lesen. • Kann aus mittelschweren Texten mit erläuternden Bildern 1–3 direkt enthaltene/wörtliche Informationen entnehmen. • Kann aus mittelschweren Texten mit erläuternden Bildern 1–3 indirekt enthaltene Informationen entnehmen. • Textlänge: bis 15 Sätze mit je bis zu 12 Wörtern. SPO-Sätze mit Erweiterungen, Präsens, Perfekt, Futur, Imperfekt.

Tabelle 1-1: *Fortsetzung*

Alpha-Level 6	<p>Textebene 3: mittelschwere und angrenzende Texte, Unterhaltungsliteratur; überwiegend lexikalisches Lesen mit Rückgriff auf die konstruierende Lese-strategie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kann aus mittelschweren und angrenzenden Texten 1–3 direkt enthaltene/wörtliche Informationen entnehmen. • Kann aus mittelschweren und angrenzenden Texten 1–3 indirekt enthaltene Informationen entnehmen. • Textlänge: bis 20 Sätze mit bis zu 12 Wörtern; alle Tempi, Schachtelsätze.
----------------------	--	--

*Begriffserläuterungen: Konstruierendes Lesen bedeutet, dass jedem Graphem (kleinste bedeutungstragende Einheit der Schriftsprache; z. B. einzelne Buchstaben wie e, i, g; Buchstabenkombinationen wie au, ei, sch) in einem Wort ein Lautwert bzw. Phonem zugeordnet wird. Diese komplexe lautliche Analyse bzw. das bewusste buchstabenweise Erlesen erfordert vielfach die vollständige Konzentration des Lesenden, sodass zum inhaltlichen (semantischen) Verständnis des Gelesenen häufig nicht mehr genügend kognitive Kapazität vorhanden ist. Lexikalisches Lesen bedeutet, dass das semantische System (Speichersystem für Wortbedeutungen) direkt in den Leseprozess einbezogen wird. Aufgrund der Wortform und des semantischen Kontextes, in dem das Wort innerhalb eines Satzes vorkommt, erfolgt die Aktivierung des Wortes im Gedächtnis, ohne dass eine mühevoll Decodierung der einzelnen Grapheme vorgenommen werden muss. Auf diese Weise können nur bereits bekannte Wörter gelesen werden.

fassen sowie möglichst viele Informationen über die Betroffenen zu bekommen, um das Problem zu adressieren. Im Folgenden fasse ich die wesentlichen Ergebnisse dieser beiden Studien zusammen.

In der Level-One-Studie von 2011 (leo.; Grotlüschen & Riekmann, 2011) wurden 7.035 Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren (Zufallsstichprobe der Wohnbevölkerung in Deutschland), deren mündliche Kenntnisse der deutschen Sprache zur Teilnahme ausreichend sein mussten, befragt bzw. deren Lese- und Schreibkompetenzen mit kurzen Tests erfasst. Zusätzlich wurden 1.401 Personen aus dem unteren Bildungsbereich eingeschlossen. Eine neue Stichprobe von 6.681 Personen wurde 2018 untersucht, zusätzlich 511 Personen aus dem unteren Bildungsbereich (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2019).

Größenordnung geringer Literalisierung in Deutschland: In der leo.-Studie von 2011 erreichten 0,6% der Teilnehmenden (also auf die Population hochgerechnet 300 000 Personen) maximal Alpha-Level 1. 3,9% (entspricht 2 Millionen Personen) erreichten maximal Alpha-Level 2 und 10% (hochgerechnet 5,2 Millionen