

Illetrismus, Basiskompetenzen und Training

Leistungstests richtig einsetzen

Die Diskussion um Basiskompetenzen oder Mindestanforderungen spielt bei der Frage, wie funktionaler Analphabetismus oder Illetrismus zu bestimmen ist, mittlerweile eine zentrale Rolle, insbesondere im Hinblick auf verlässliche Zahlen zur Verbreitung. Davon abhängig sind nicht zuletzt auch bildungspolitische Forderungen. Aber auch die Didaktik beziehungsweise die Alphabetisierungsarbeit kann sich dieser Diskussion nicht entziehen, gerade auch, weil Leistungstests immer mehr Einzug halten.

Mit der Studie „Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)“ (vgl. Notter et al. 2006) wurde der Öffentlichkeit verstärkt die

Tatsache ins Bewusstsein gerückt, dass es (auch) in der Schweiz Erwachsene gibt, die nicht über die notwendigen Grund- oder Basiskompetenzen im Lesen und in der Alltagsmathematik verfügen, und das, obwohl sie die obligatorische Schulzeit absolviert und vielleicht sogar eine Ausbildung abgeschlossen haben. Dieses gesellschaftliche Phänomen wird als „Illetrismus“ bezeichnet (vgl. Abb. 1).

Dem steht die Tatsache gegenüber, dass für Aus- und Weiterbildung wie auch in den Betrieben zunehmend „literalitätsbezogene“ Fähigkeiten verlangt sind: So ist die Anzahl der Berufe, die Lese- und Schreibfähigkeiten voraussetzen, von ungefähr 50 Prozent in den 50er-Jahren auf über 90 Prozent gestiegen (Falschlehner 1999, S. 22). Dieser Prozess dürfte noch nicht abgeschlossen und in Bezug auf Alltagsmathematik oder auch ICT-Kompetenzen ebenfalls festzustellen sein. Anders gewendet: Illetrismus ist nicht nur ein vorübergehendes Phänomen, sondern Begleiterscheinung einer Gesellschaft, deren Leben durch verschiedenste Formen schriftlicher Kommunikation stark bestimmt ist.

Doch nicht nur gesellschaftliche Gründe können geltend gemacht werden: Belegt sind auch biografische Muster von Illetristen und Illetristinnen (unter anderem Schulwechsel, fehlende Unterstützung durch das Elternhaus) oder auch schulische Gründe wie zu früh abverlangte orthografische Korrektheit, das unfreiwillige Umlernen von Links- auf Rechtshändigkeit. Im Folgenden gehen wir der Frage nach, von welchen

Basiskompetenzen in einer solcherart literalen Gesellschaft auszugehen ist.

Schweiz und Deutschland – fast gleich

Von einem funktionalen Gesichtspunkt aus können literale Kompetenzen nicht absolut bestimmt werden, sondern sie sind immer in Bezug auf den „Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt“, zu betrachten (Hubertus 1991, S. 5). Genau genommen ist damit von unterschiedlichen „Literalitäten“ auszugehen, da die verschiedenen Lebensbereiche auch unterschiedliche Anforderungen an ihre Teilnehmenden stellen.

Diese funktionale Sichtweise liegt auch der bereits erwähnten ALL-Studie (Notter et al. 2006) zugrunde. Wenn es dort heißt, dass 16 Prozent der Schweizer Bevölkerung im Lesen und 9 Prozent im Bereich Alltagsmathematik nur gerade Niveau 1 erreichen (vgl. dazu Abb. 2), dann ist damit auch die Annahme verbunden, dass diese Fähigkeiten nicht ausreichend sind, und zwar nicht nur für einzelne Lebensbereiche: „Über die Grenze zwischen genügendem und ungenügendem Kompetenzniveau lässt sich streiten. Sicher kann man jedoch das Kompetenzniveau 1 als ungenügend in unserer Gesellschaft bezeichnen“ (Notter 2006, S. 19).

Die ALL-Studie wurde 2003 in der Nachfolge der IALS-Studie durchgeführt. Deutschland nahm nur an der ersten Studie teil und erzielte im Vergleich zur Schweiz ein ganz ähnliches Ergebnis: 14,4 Prozent der deutschen Bevölkerung erreichten lediglich das tiefs-



Autoren |

Prof. Dr. Afra Sturm,
Dozentin für Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen

afra.sturm@fhnw.ch

Thomas Sommer, Lehrbeauftragter, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen

thomas.sommer@fhnw.ch

te Niveau in den Lesetests. Wie Tröster (2005) betont, fand dieses Ergebnis kaum Beachtung und zeitigte auch keine bildungspolitischen Konsequenzen. Ein Grund ist nach Tröster (2005, S. 2) darin zu sehen, dass „es an einer Verständigung über den Zusammenhang von Grundbildung, Gesellschaft, persönlicher Entwicklung und Arbeitswelt“ mangelt.

Damit hängt vermutlich auch zusammen, dass die Frage, wie stark Illettrismus verbreitet ist, in Deutschland ungleich kontroverser diskutiert wird: Je nach Perspektive, angesetztem Standard oder auch je nach Intention ist die Rede von ungefähr sechs bis 16 Prozent der deutschen Bevölkerung. Hinzu kommt, dass in der IALS-Studie nur die Lesekompetenzen untersucht wurden, sodass für Deutschland entsprechend nur Richtwerte für den Bereich Lesen vorliegen. Konsequenterweise wird etwa von Wagner (2007) kritisch angemerkt, dass mit der alleinigen Erfassung der Lesekompetenzen nur ein Teil der Grundkompetenzen erfasst werden könne.

In der ALL-Studie wurde diese Kritik allerdings berücksichtigt, indem die Bereiche Alltagsmathematik und Problemlösen einbezogen wurden. Da Deutschland nicht daran teilnahm, konzentrierte sich bisher die Diskussion innerhalb Deutschlands sehr stark auf den Bereich Lesen und weniger auf den umfassenderen Begriff der Grundbildung. Mit dem Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung für den Zeitraum 2008 bis 2012 eingerichtet wurde, dürfte sich dies aber in absehbarer Zeit ändern. (Eine Übersicht der Projekte findet sich unter www.alphabund.de.)

Stolperwörtertest definiert Leseniveau

Wagner (2007) plädiert dafür, für den Bereich Lesen den Leistungsstand einer 4. Klasse als normative Standardgröße heranzuziehen; dies aus der Überlegung heraus, dass „die Grundschulen die zentrale Instanz der Alphabetisierung und der Vermittlung der gesellschaftlichen Minimalanforderungen“ seien (Wagner 2007, S. 98). Ein geeignetes Testverfahren für die Erfassung der Lesekompetenz ist Wagner zufolge die Würzburger Leise-Lese-Probe, welche die Lesegeschwindigkeit und damit die basalen beziehungswei-

se, hierarchieniederen Lesekompetenzen misst. Wir illustrieren dies anhand des schweizerischen Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Illettrismus und neue Technologien (INT)“ (Beschreibung des Projekts vgl. Sturm, 2006 oder www.illett.ch), in dem ebenfalls ein Geschwindigkeitstest eingesetzt wurde, der Stolperwörtertest von Metzke (2003). Die dunkel hinterlegten Spalten (vgl. Abb. 3) zeigen die Testwerte zu Beginn der INT-Kurse, an denen Erwachsene aus der betrieblichen und freiwilligen Weiterbildung teilnahmen, und einer Referenzgruppe, die aus Studierenden der Pädagogischen Hochschule FHNW besteht (3. Semester), und zwar im Vergleich zu den Richtwerten für Mitte 2. und 4. Klasse von Brügelmann (2004).

Bereits Brügelmann (2004) führte den Stolperwörtertest mit Handwerkern und Meisterschülern durch (sie erreichten durchschnittlich 11,1 richtige Sätze pro Minute), und zwar ausgehend von der Frage, ab welchem Niveau eine Lesekompetenz im beruflichen wie auch privaten Alltag funktional sei. Er weist dabei ausdrücklich darauf hin, dass die Personen, die in der IALS-Studie nur Niveau 1 erreichten, in rund 80 Prozent der Fälle angaben, dass sie mit ihren Lesefähigkeiten gut zurecht kämen. Dieser Befund bestätigte sich auch im Projekt „Illettrismus und neue Technologien (INT)“: Obwohl die Testergebnisse der Kursteilnehmenden unter denen einer 4. Klasse liegen, fühlen sich die Kursteilnehmenden beruflich in ihren Lesefähigkeiten nicht eingeschränkt, sie schätzen ihre Lesefähigkeiten sogar mehrheitlich gut bis sehr gut ein. Inwiefern dies als reine Überschätzung zu interpretieren ist, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

Auch Brügelmann merkt kritisch an, dass die verschiedenen Studien jeweils ganz unterschiedliche Zahlen präsentieren – er erwähnt unter anderem die IEA-Studie oder IGLU – und dass entsprechend auch von ganz unterschiedlichen Mindestanforderungen ausgegangen werde.

Aus unserer Sicht gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die erwähnten Studien wie auch die IALS- oder ALL-Studie Lesetests verwenden, mit denen das Leseverständnis gemessen wird. Diese Tests sind als Niveautests angelegt und messen hierarchiehöhere Lesekompetenzen. Ein Geschwindigkeitstest dagegen – sei es die Würzburger Leise-Lese-Probe oder der Stolperwörtertest – erfasst andere Teilkompeten-

Literatur |

Backhaus, A.: Die Bestimmung der Lesefähigkeit mit dem Stolperwörtertest: Ein Lesetest für Kinder (auch) in der Alphabetisierung Erwachsener? In: ALFA-Forum 63, 2006, S. 30-32.

Brügelmann, H. (2004): Leseleistungen von HandwerkerInnen im Stolperwörter-Test.

(http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/stolper.ausw_handw_meisterscho4-02-07.pdf; 23.2.2006)

Falschlehner, G.: Generation „echt“. Mediennutzung und Lesekompetenz der Network-Generation. mediama-nual.at, Heft 27, 1999, März. (<http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kompetenz/27falsch.pdf>; 23.3.2006)

Grief, S./Chatterton, J.: Writing. Developing Adult Teaching and Learning: Practitioner Guides. NIACE/NRDC: Leicester 2007

Hubertus, P.: Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen 1991

Metze, W. (2003): Stolperwörtertest. (<http://www.lesetest1-4.de/html/stolperworter-test.html>; 17.2.2006)

Abb. 1: Der Begriff „Illetrismus“

Der Begriff wird in der deutschsprachigen Schweiz in Anlehnung an das italienische „illetteratismo“ und das französische „illettrisme“ verwendet. Gegenüber dem im deutschen Sprachraum gebräuchlichen Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ schliesst Illetrismus auch Alltagsmathematik ein.

„Sekundärer Analphabetismus“ meint einen Spezialfall von Illetrismus: Die nach erfolgreicher (schulischer) Alphabetisierung erreichten Fähigkeiten gehen im Laufe des Lebens verloren, sodass kein genügendes Niveau erreicht wird.

Der mit Illetrismus korrespondierende englische Ausdruck ist „illiteracy“. Allerdings ist er negativ belegt und wird im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung vermieden. Der positiv belegte Begriff ist „adult literacy“ und umfasst neben „reading“ und „writing literacy“ auch „information literacy“, „media literacy“ und „numeracy“. Er wird vor allem in Bezug auf Grundbildungsprogramme verwendet. Das deutsche Wort „Alphabetisierung“ wird dem gegenüber oft als stigmatisierend empfunden.

Der Begriff „Illetrismus“ wird also in einem weiteren Sinn verwendet, wird aber auch immer mehr negativ interpretiert. Aus dem französischen Sprachraum, dem Ursprungsland des Begriffs, sind bereits erste Ablösungen auszumachen.

Im Gleichschritt mit der heutigen Kompetenzorientierung im Schul- und Bildungswesen ist auch für den deutschen Sprachraum eine Veränderung hin zu einer positiver besetzten Begrifflichkeit zu erwarten. Es ist anzunehmen, dass Begriffe wie Basis-, Grund- oder Schlüsselkompetenzen im Rahmen der Diskussion um die Grundbildung von Erwachsenen eine stärkere Rolle spielen und die Diskussion damit auch um andere Aspekte ergänzen.

Abb. 2: Beispiel für die Niveaustufen

Die für IALS oder ALL konstruierten Aufgaben im Bereich Lesen und Alltagsmathematik lassen sich auf fünf Niveaustufen verteilen. Ein exemplarischer Auszug daraus: Das Niveau 1 für das Lesen von „Prosatexten“ beziehungsweise kontinuierlichen Texten nach IALS (Notter et al. 1999):

„Die meisten Aufgaben auf diesem Niveau verlangen vom Leser, eine Information im Text zu lokalisieren, die identisch oder gleichbedeutend mit derjenigen in der Frage ist. Wenn eine ähnliche, aber falsche Information im Text vorhanden ist, so befindet sie sich nicht in der Nähe der richtigen Information.“

Niveau 1 für Alltagsmathematik nach der ALL-Studie (Notter et al. 2006):

„Numerische Basisrelationen in vertrauten Zusammenhängen mit expliziten mathematischen Inhalten verstehen. Einfache Einzelschritt-Operationen ausführen: aufzählen, nach Datum einteilen, eine elementare arithmetische Rechenaufgabe lösen oder einfache Prozentrechnungen wie 50 Prozent et cetera.“

zen, eben hierarchieniedere. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass die (basalen) hierarchieniederen Lesekompetenzen mit den hierarchiehöheren korrelieren, doch können die beiden Testverfahren nicht gegeneinander ausgespielt werden, da sie nicht dieselben Teilkompetenzen messen.

Vorsicht bei didaktischen Folgerungen

Geschwindigkeitstests haben im Vergleich zu Niveautests grundsätzlich den Vorteil, dass sie zeitökonomisch und unkompliziert durchführbar sind. Beim Stolperwörtertest kommt hinzu, dass dieser nach wie vor kostenlos verfügbar ist. Es wird deshalb immer wieder betont, dass solchen Tests gerade in der Alphabetisierung der Vorzug zu geben sei, da es sich insgesamt um ein niederschwelliges Verfahren handelt (vgl. Backhaus 2006; Wagner 2007). Niveautests haben demgegenüber den großen Nachteil, dass sie sehr zeitaufwendig sind. Zudem gelten sie häufig als „prototypisch“ für schulische Leistungstests.

Auch wenn es in diesem Sinne gute Gründe gibt, Geschwindigkeitstests in Alphabetisierungskursen als Diagnose-Instrumente einzusetzen, so muss doch davor gewarnt werden, allzu schnell didaktische Folgerungen daraus abzuleiten. Wir zeigen dies anhand des Bereichs Schreiben auf:

In Alphabetisierungskursen wird in der Regel die Hamburger Schreibprobe zur Erfassung der Schreibkompetenz verwendet (sie wird auch in der Schweiz verwendet, ungeachtet dessen, dass sie Problemfälle wie etwa die Auslautverhärtung als „Lupenstellen“ enthält, die in der Schweiz gerade kein Problem darstellt, ganz zu schweigen von der ß-Schreibung). Wie auch bei den Lesetests gilt hier, dass es ein Testverfahren ist, mit dem nur Teilkompetenzen gemessen werden können, in diesem Fall ausschließlich Rechtschreibwissen und damit hierarchieniedrige Schreibkompetenzen. Analog zu den Geschwindigkeitstests ist die Hamburger Schreibprobe zeitökonomisch durchführbar. Bei der Auswertung können Strategieprofile angelegt werden, aus denen sich direkte didaktische Fördermaßnahmen ableiten lassen. Erfahrungen zeigen, dass in Alphabetisierungskursen ein Großteil der Kurszeit auf Rechtschreibung verwendet wird.

Grief/Chatterton (2007) weisen in ihrer sehr lesenswerten Broschüre darauf hin, dass Alphabeti-

Abb. 3: Der Stolperwörtertest im Vergleich

	Mitte 2. Kl.	INT-Kurse N=88	Mitte 4. Kl.	Studierende N=56
richtige Sätze pro Minute (Mittelwert)	4,1	6,93	8,1	18,1

sierungskurse, in denen die Kursteilnehmenden am wenigsten Fortschritte erzielt haben, sehr viel Zeit darauf verwendeten, auf der Wort- und Satzebene zu arbeiten (sei dies Rechtschreibung, Grammatik oder Wortschatzarbeit). Die Kurse, in denen die größten Leistungssteigerungen zu verzeichnen waren, weisen dagegen folgende Merkmale auf:

- Am wenigsten Zeit wird auf der Wortebene eingesetzt.
- Die Textarbeit erfolgt mehrheitlich auf der Textebene (Aufbau, Textmuster).
- Die Schreibaufgaben sind in konkrete Situationen eingebettet.

Damit zurück zu den Lesetests: Würde man beispielsweise aus den Testergebnissen mit dem Stolperwörtertest direkte Fördermaßnahmen ableiten, die schwerwichtig ein basales Lesetraining vorsehen, liefe man dieselbe Gefahr wie im Bereich Schreiben. Damit meinen wir nicht, dass keine Tests eingesetzt werden sollen, im Gegenteil: Für eine möglichst objektive Einschätzung des Lernstands sind standardisierte Instrumente unverzichtbar. Didaktische Fördermaßnahmen können und sollen darauf aufbauen, sie müssen aber auch einen Schritt weitergehen.

Wohldosierte Steigerung

Wer jemals in einem Krafttraining war, weiß: Ein Training mit dem untersten Gewicht ist für den Beginn sicher sinnvoll, doch wer immer nur mit diesem Gewicht trainiert, kommt nicht weiter und verliert darüber hinaus die Lust. Dieses Bild mag verdeutlichen, worum es uns geht: Eine Didaktik, die nur auf der hierarchieniedrigen Ebene ansetzt, führt nicht weiter. Es braucht auch eine wohldosierte Steigerung. Leistungstests dienen hauptsächlich dazu, das Anfangsgewicht nicht zu hoch anzusetzen. Und: Mit ihrer Hilfe lässt sich auch aufzeigen, wie viel Gewicht man im letzten halben Jahr zusätzlich geschafft hat.

Um beim Beispiel Lesen zu bleiben: Ein basales Lesetraining ist sicherlich sinnvoll, verschafft es doch auch recht schnell Erfolgserlebnisse, die für die weitere Lernmotivation zentral sind. Eine weiterführende Leseförderung, die an konkrete berufliche oder alltägliche Situationen geknüpft ist, ist letztlich aber unverzichtbar. Die Ergebnisse aus „Illetrismus und neue Technologien“ zeigen dies deutlich: Obwohl mehrheitlich mit Alltagstexten gearbeitet und ein basales Lesetraining nur bei Bedarf eingesetzt wurde, lässt sich eine signifikant höhere Testleistung beim Stolperwörtertest nachweisen.

Was fürs Lesen gilt, dürfte ähnlich auch für die anderen Bereiche wie Schreiben, Alltagsrechnen oder Umgang mit Medien gelten: Bloßes isoliertes Training ist für kleine Bereiche durchaus sinnvoll, nicht zuletzt dann, wenn es um Regelbereiche geht. Für größere Lernfortschritte sind kontextualisierte Aufgaben jedoch sinnvoller.

- Fortsetzung Literatur |**
Notter, Ph./Bonerad, E.-M./Stoll, F. (Hrsg.): Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“. Chur/Zürich 1999 (= Nationales Forschungsprogramm 33).
Notter, Ph./Arnold, C./Erlach, E. von/Hertig, Ph.: Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung „Adult Literacy & Lifeskills Survey“. Neuchâtel 2006. (= Statistik der Schweiz 15).
Sturm, A.: Illetrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung. In: Leseforum Bulletin 15, 2006, S. 42-46. (http://www.illett.ch/beitraege_und_publicationen.cfm)
Tröster, M.: Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland. Bonn 2005 (www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp; 2.10.2008)
Wagner, H.: Analphabetenzahlen – Mythos oder wissenschaftlich fundiert? In: Knabe, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster/New York/München/Berlin 2007 (= Alphabetisierung und Grundbildung 1). S. 96-107.