

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.)

ABC

Funktionaler
Analphabetismus
in Deutschland



Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie

WAXMANN

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Alphabetisierung und Grundbildung

herausgegeben vom
Bundesverband Alphabetisierung
und Grundbildung e.V.



Band 10

Anke Grotluschen, Wibke Riekmann (Hrsg.)

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie



Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W135900 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.



alhabund
Forschung und Entwicklung zur
Alphabetisierung & Grundbildung Erwachsener

Alphabetisierung und Grundbildung, Band 10

hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

ISSN 1865-1623

ISBN 978-3-8309-2775-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2012
Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Editorial	7
<i>Anke Grotlüschen</i>	
Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie.....	13
<i>Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg</i>	
leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen	54
<i>Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg</i>	
Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie	77
<i>Frauke Bilger, Robert Jäckle, Bernhard von Rosenblatt, Alexandra Strauß</i>	
Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie	106
<i>Johannes Hartig, Wibke Riekmann</i>	
Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen	122
<i>Rainer Lehmann, Ulrike Fickler-Stang, Elisabeth Maué</i>	
Literalität und Erwerbstätigkeit	135
<i>Anke Grotlüschen</i>	
Literalität und Lebenssituation	166
<i>Wibke Riekmann</i>	
Literalität, Alter und Geschlecht	187
<i>Klaus Buddeberg</i>	
Literalität und Erstsprache.....	210
<i>Klaus Buddeberg, Wibke Riekmann</i>	
Literalität, Schulabschluss und Schulerleben	227
<i>Anke Grotlüschen, Christoph Sondag</i>	

6 Inhalt

(Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en
Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES)
und der leo. – Level-One Studie 2010254
Frauke Bilger

Ökonomie und Analphabetismus276
Robert Jäckle, Oliver Himmler

Autorinnen und Autoren299

Editorial

Anke Grotlüschen

Vorbemerkungen zur ersten deutschen Level-One Studie (leo. – Level-One Studie)

Die vorliegende Studie wurde durch eine Reihe von geschickten Verknüpfungen ermöglicht. Denn erst durch den Forschungsschwerpunkt „Alphabetisierung und Grundbildung“ (2008-2012), den das Bundesministerium für Bildung und Forschung auflegte, trat die Frage nach der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland wirklich in den Vordergrund. Hatte man sich bis dahin auf die qualifizierte und begründete Schätzung des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung verlassen, so wurde nun der Bedarf an einer belastbaren Erhebung artikuliert. Die theoretischen und konzeptionellen Vorarbeiten wurden von einer Reihe von Akteuren geleistet, darunter das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.

Alle Anstrengungen, international skalierte Testaufgaben für einen deutschen Survey einsetzen zu können, scheiterten jedoch in diesen Jahren. Auch gab es kaum Testaufgaben für den untersten Kompetenzbereich, den so genannten Level One. Diese Lücke ließ sich in einem gewagten, aber letztlich erfolgreichen Experiment schließen. Dass „Kompetenzdiagnostik am Küchentisch“ möglich ist, hatte bereits der International Adult Literacy Survey Mitte der 1990er Jahre bewiesen. Im Jahr 2009 ging es nun darum, die repräsentative Weiterbildungsbefragung mit Kompetenzdiagnostik im Level One zu verknüpfen.

Die leo. – Level-One Studie wurde unter Leitung der Universität Hamburg durchgeführt und inhaltlich verantwortet von Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Dr. Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg. Die Theoriedifferenzierung, Levelbeschreibung und Itementwicklung wurde durch das Schwesterprojekt *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*¹ vorbereitet. Die Entwicklung surveyfähiger Items verantwortet die Universität Hamburg, sie konnte dabei auf die Beratung durch TNS Infratest Sozialforschung und die Humboldt-Universität zu Berlin zurückgreifen. Design, Erhebung und Auswertung des Skalierungspretests bei Beschäftigungsträgern oblag ebenfalls dem Hamburger Team.

Die Programmierung, den Verfahrenspretest, die Vercodung, Datenerfassung und Generierung des Tabellenbands sowie Sampling und Gewichtung verantworteten Frauke Bilger, Prof. Dr. Robert Jäckle, Bernhard von Rosenblatt und Alexandra Strauß von TNS Infratest Sozialforschung als versierter Partner. TNS Infratest Sozialforschung führte sämtliche Interviews und Kompetenztests in Form einer Repräsentativerhebung als Add-on des Adult Education Survey (AES-leo.) durch.

Den Berliner Teil des Skalierungspretests, die Datenerfassung, testtheoretische Prüfung der Ergebnisse und Designberatung für den Hauptlauf verantwortete Prof.

1 <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/>

Dr. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann mit den Mitarbeiterinnen Dr. Doreen Holtsch und Ulrike Fickler-Stang, Humboldt-Universität zu Berlin.

Hinsichtlich der probabilistischen Schätzung von Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten konnte die Kompetenz von Prof. Dr. Johannes Hartig einbezogen werden. Die durch ihn ermöglichte theoriegeleitete Erfassung schwierigkeitsbestimmender Merkmale zur Festlegung von Levelgrenzen verbessert die Aussagekraft der Ergebnisse noch einmal. Auch die Begleitung der bevölkerungsdiagnostischen Schätzung der Personenfähigkeiten mithilfe von Plausible Values geht auf ihn zurück.

Die leo. – Level-One Studie profitierte zudem von der „Vorstudie zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland“, besonders von den hier vorgelegten Literaturrecherchen (Tröster o.J. (2009), Chenot, Hubertus o.J. (2009)).

Die leo.-Ergebnisse wurden dem Ministerium vierzehn Monate nach Bewilligung intern vorgestellt. Sie durchliefen mehrere Qualitätsprüfungen, bevor die Ministerin Prof. Dr. Annette Schavan in einer Pressekonferenz am 28.02.2011 die Vorstellung der Daten begleitete und eine nationale Anstrengung für Grundbildung einforderte. Das zunächst als Grundbildungspakt diskutierte Maßnahmenbündel wurde im Dezember 2011 als Nationale Strategie für Grundbildung kommuniziert und kurz darauf mit einer weiteren Förderbekanntmachung flankiert.

In der Zwischenzeit wurden eine Reihe von weiteren Analysen in der Öffentlichkeit vorgestellt, etwa bei der Bilanzkonferenz der alphabund-Projekte aus dem ersten Forschungsschwerpunkt Ende März 2011 und beim Weltalphabetisierungstag in Berlin am 8. September 2011. Vergleiche zwischen AlphaPanel und leo.-Studie ergänzen die Diskussion seit der Publikation der AlphaPanel-Ergebnisse. Um die gegenwärtig sehr aktive Forschung und Praxis in ihrer Arbeit zu unterstützen, wurden und werden einzelne Themen auf jeweils einer Seite aufbereitet als leo.-News in das Netzwerk „Forschungsnetz im Alphabund“ und das leo.-Blog auf den Seiten der Universität Hamburg eingespeist, bisher zu den Themen:

1. Funktionaler Analphabetismus: kaum Unterschiede zwischen Ostdeutschland und Westdeutschland
2. Erwerbstätigkeit trotz funktionalem Analphabetismus
3. Funktionaler Analphabetismus trotz höherer Bildung
4. Funktionaler Analphabetismus trotz höherer Bildung – zwei Beispiele
5. Ursachen des funktionalen Analphabetismus
6. Literalität von Personen mit anderer Erstsprache als Deutsch
7. Funktionaler Analphabetismus und Legasthenie im unteren Bildungssegment.

Die Serie der leo.-News wird noch bis zum Ende des Jahres 2012 fortgesetzt. Weitere Ergebnisse werden in referierten Fachjournals publiziert, denn auch dieser Sammelband fasst nicht alle Argumente und Fragestellungen, die im Laufe der Jahre aufgelaufen sind.

Aufbau des Buches

Der leo.-Sammelband enthält alle bisher in Vorträgen vorgestellten Daten sowie eine breite Zusammenstellung von Einzelanalysen. Wir stellen zunächst Definition, Forschungsdesign und Hauptergebnisse gebündelt vor und diskutieren die Frage nach individuellen und strukturellen Ursachen des funktionalen Analphabetismus. Der Hauptaufsatz enthält auch die Diskussion der Ergebnisse im internationalen Vergleich sowie kurze Antworten auf oft gestellte methodische Fragen.

Wesentlich gründlicher behandeln die drei daran anschließenden Beiträge die Bauart und begründungspflichtigen Entscheidungen der leo.-Studie. Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen stellen zunächst die theoretischen und methodischen Herausforderungen zusammen, bei denen die Festlegung des Kompetenzmodells und die Testentwicklung im Vordergrund steht.

Frauke Bilger, Robert Jäckle, Bernhard von Rosenblatt und Alexandra Strauß diskutieren die Interviewdurchführung, Auswertung, Sampling, Testabbrüche und Gewichtung der leo.-Studie mit ihren Anteilen als Zusatzmodul des AES und als Aufstockungsmodul im unteren Bildungsbereich. Es war keineswegs zu erwarten, dass surveyfähige Kompetenzdiagnostik im ersten Anlauf gelingen würde, insofern ist auch hier Pionierarbeit mit einem vielköpfigen Stab von Interviewer/innen und Forscher/innen gelungen.

Johannes Hartig und Wibke Riekmann klären die sich an die Erhebungsphase anschließenden Arbeiten der Schwierigkeitsbestimmung von Testaufgaben sowie der theoretisch und empirisch fundierten Lagebestimmung der Level-Grenzen. Weiterhin begründen sie die Entscheidungen für das konservativere Maß für die Berechnung von Personenfähigkeiten, die Festlegung von Schwellenwerten sowie die Skalenverschiebung in den Bereich von 0-100 mit einem Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10.

Damit folgen die drei Methodenbeiträge des leo.-Sammelbands der chronologischen Reihenfolge der Arbeiten.

Zwischen leo.-Studie und AlphaPanel besteht eine empirische Verlinkung, wie sie in der deutschen Erwachsenenbildungsforschung bisher nie erreicht wurde. Rainer Lehmann, Ulrike Fickler-Stang und Elisabeth Maué zeigen, auf welche Weise die Verankerung gelungen ist und wie die Befragten des AlphaPanel auf der Messlatte der leo.-Studie zu verorten sind. Da es in keiner Weise zu erwarten war, dass mit wenigen Items eine als testaversiv eingeschätzte Befragtengruppe zu erreichen sein würde, ist dieses mutige und anspruchsvolle Vorgehen besonders hervorzuheben.

Die Datenanalyse verläuft nunmehr nach den einzelnen Themengebieten. Zunächst legen wir eine umfassende Analyse der Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit vor, verglichen mit dem internationalen Forschungsstand sowie dem AlphaPanel (Anke Grotlüschen). Deutlich wird, dass die Mehrheit der Betroffenen arbeitet, und zwar unbefristet und Vollzeit, aber schlecht bezahlt wird und in un- und angelernten Hilfstätigkeiten verharrt.

Daran anschließend folgt eine Analyse der sozialen, familiären und alltäglichen Lebenswelt unter der Bedingung des funktionalen Analphabetismus. Wibke Riekmann zeigt, wie massiv elterlicher funktionaler Analphabetismus auch mit der Literalität Erwachsener einhergeht. Bezüglich der Lebenssituation analysiert sie die Teilhabemöglichkeiten vom Einkauf bis zur E-Mail einschließlich der Aussagen über

Legasthenie und Erwerbsunfähigkeit. Auch dort zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen leo.-Studie und AlphaPanel.

Die Frage nach Alter und Geschlecht werden weiterhin differenziert berichtet (Klaus Buddeberg), es zeigt sich erneut, dass Alter schwach negativ mit Literalität korreliert. Frauen lesen zwar im Durchschnitt besser als Männer, sie sind aber unter den häuslichen Analphabet/inn/en stark überproportional vertreten. Das konservative Modell der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung begünstigt insofern ein Alltagsleben trotz niedriger Literalität für diejenigen, die zu Hause bleiben (und das sind zumeist die Frauen).

Die Frage der Erstsprache, der Migrationserfahrung, des Alters bei Zuzug nach Deutschland und der Staatsangehörigkeit differenzieren Klaus Buddeberg und Wibke Riekmann noch einmal genauer. Dabei wird deutlich, dass ein höheres Alter bei Zuzug nach Deutschland mit niedriger Literalität einhergeht und dass die Staatsangehörigkeit weitaus weniger mit Literalität korreliert als die Erstsprache. Es wird also auch in Zukunft darauf ankommen, die Sprach- und Schreibfähigkeiten von Zweitsprachler/inne/n zu unterstützen und ggf. auch über die Integrationskurse hinaus weiter zu entwickeln.

Eine besondere Analyse wird durch eine Serie von Schulfragen ermöglicht, die TNS Infratest Sozialforschung auch im AES verwendet. Sie wurden im Rahmen einer Qualifikationsarbeit mit dem Forschungsstand verglichen und sind hier in Kurzform dargestellt (Christoph Sondag). Alle Befragten wurden mit fünf positiven und fünf negativen Statements über ihre Schulzeit konfrontiert. Die Ergebnisse entlasten die Schule etwas von der Verantwortung, denn nur wenige Betroffene berichten von Angst vor Lehrern oder Schulverweigerung. Allerdings sind diese Ergebnisse im AlphaPanel systematisch anders, und zwar nur bezüglich der negativen Statements.

Die Verschränkung mit dem Adult Education Survey erlaubt eine weitere Analyse, nämlich die Weiterbildungsbeteiligung unter der Bedingung des funktionalen Analphabetismus (Frauke Bilger). Die Annahme, hier läge eine totale Weiterbildungsabstinenz vor, lässt sich nicht bestätigen. Ganz im Gegenteil, 28 Prozent der Betroffenen sind Teilnehmende, allerdings nicht an Alphabetisierungskursen. Die Analyse zeigt, welche Kurse sie aufsuchen und wie sich Migrant/inn/en und Deutsche unterscheiden.

Zur Frage der Ökonomie im Verhältnis zur Literalität der Bevölkerung diskutieren Robert Jäckle und Oliver Himmler die Zusammenhänge zwischen Migration, Zweitsprache und Erträgen in Form von Bildungs- und Erwerbsbeteiligung. Sie konzentrieren ihre Analyse auf das Teilsample der „Erwerbsbevölkerung“, das sich aus Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Arbeitssuchenden zusammensetzt.

Neue Forschungsfragen

Die nachstehenden Ergebnisse sind Teil der so genannten „Adressatenforschung“, die in der Weiterbildung lange Tradition hat. Sie richtet sich auf diejenigen, die durch Weiterbildung angesprochen werden sollen. In der Alphabetisierungsforschung wird seit Sabine Schmidt-Lauff von einem „Doppelten Adressaten“ gesprochen, da neben den potenziell Lernenden auch ein unterstützendes Umfeld adressiert wird. Dies

kann aus Angehörigen, Freunden und Bekannten, aber auch aus Beratungsstellen, Behörden, Vorgesetzten oder dem Kollegium bestehen. Auf diese Personen, ihre Unterstützungsmotive oder Unterstützungserfolge und -misserfolge wird sich folgerichtig auch die nachfolgende Forschung richten.

Von der Adressatenforschung zu unterscheiden ist jedoch die Teilnehmendenforschung. In Deutschland wurden einige Teilnehmenden-Studien der 1920er und 1930er Jahre berühmt (Hermes, Engelhard), bevor sie seit den 1950er und 1960er Jahren durch die Adressatenstudien, z.B. von Raapke, Strzelewicz und Schulenberg, abgelöst wurden. Es ist seither in der Erwachsenenbildungsforschung üblich, Adressatenforschung und Teilnehmendenforschung (oft unter dem Label der Lernforschung) zu unterscheiden. In der Alphabetisierung gab es bisher jedoch ausschließlich den Forschungsstand auf Basis der Kursteilnehmenden, die seit Beginn der jüngeren Alphabetisierungsdiskussion in Interviews oder Befragungen zu Wort kamen. Dabei war erstens völlig unklar, ob es sich um eine besondere Teilgruppe der Betroffenen handelt, oder ob sie als repräsentativ gelten kann. Zweitens war unklar, wie die Abweichungen – wenn es sie denn gibt – zu erklären sind.

Zwischen den zwei Leitstudien, der leo. – Level-One Studie und dem AlphaPanel, sind nun allortend deutliche Diskrepanzen erkennbar. Die Gruppe der „Lernenden Analphabet/inn/en“ ist daher nicht repräsentativ. Damit wird auch die gesamte qualitative Forschung in ihrem Geltungsbereich auf die Teilnehmenden eingeschränkt. Eine Serie völlig neuer Forschungsfragen liegt jedoch auf der Hand:

Wie kommt es, dass lernende Analphabet/inn/en auf manche Fragen vollkommen anders antworten als die nichtlernenden Analphabet/inn/en?

Ändert sich das Bild, wenn man den Geltungsbereich der lernenden Analphabet/inn/en auf den Alpha-Level 2 einschränkt, der ihnen am ähnlichsten zu sein scheint?

Erzeugt die Interviewsituation im AlphaPanel, bei der die Beteiligten um den Analphabetismus wissen, ein anderes Antwortverhalten als die unbefangene Situation im leo.?

Sind lernende Analphabet/inn/en durch die Kurse tatsächlich so viel selbstbewusster geworden, dass sie ihre Ablehnung erlebter Schulerfahrungen und Ausgrenzungen auf dem Arbeitsmarkt wesentlich deutlicher artikulieren als die nichtlernenden, isolierten Betroffenen?

Hat das Kursklima einen Reflex externaler Ursachenzuschreibung etabliert, der von eigener mangelnder Anstrengungsbereitschaft oder selbst zugeschriebener mangelnder Auffassungsgabe ablenken soll?

Erreichen die Kursanbieter nur eine bestimmte Klientel, und warum diese und andere nicht?

Neben diesem Erklärungsbedarf hinsichtlich der Abweichungen zwischen Adressaten- und Teilnehmenden-Studien ist zudem ein neues Forschungsfeld aufgebrochen, das der genaueren Betrachtung bedarf. Wenn die Adressaten ohnehin oft nur mit Unterstützung zu Teilnehmenden werden, müssen wir uns dann nicht eingestehen, dass wir über Struktur, Motive, Erfolg und Misserfolg der Unterstützung und Ermutigung derzeit kaum etwas wissen; dass uns trotz Netzwerk- und Sozialkapitaltheorie relativ wenig bekannt ist über die subjektiven Handlungslogiken der Angehörigen, Bekannten, Beratungsstellen, Ämter, Kindertagesstätten, Kollegien und Vorgesetzten; dass wir weder im privaten Haushalt, noch im öffentlichen Leben, noch im Betrieb systematisch sagen könnten, welche Art der Unterstützung es über-

haupt gibt, wie sie funktioniert, wie weit sie vom Betroffenen weg ist, welche Gegenleistungen erbracht werden, wann und warum sie verweigert wird, ob es Co-Abhängigkeiten gibt, warum verschwiegen und gedeckt wird, und wie überfordert das mitwissende Umfeld ist.

Es bedarf daher unbedingt einer qualitativen Studie, die theoriegenerierend und systematisierend die Spielarten des mitwissenden Umfelds erhebt und strukturiert. Daran anschließend kann eine Pilotierung quantitativer Befragungen in Privatwelt, Lebenswelt und Arbeitswelt entstehen. Dadurch wäre das Forschungsinstrumentarium für das mitwissende Umfeld vorbereitet. Im günstigsten Fall kann eine nächste Generation der leo.-Adressatenstudie auch Elemente einer leo.-Umfeldstudie enthalten.

Eine Erhebung wie die leo.-Studie ist so vielen Personen zu Dank verpflichtet, dass eine vollständige Nennung den Rahmen sprengen würde. Hunderte von Pretestinterviews, Datenanalysen, Entscheidungen und Diskussionen begleiteten dieses Projekt. Neben den oben Genannten und Autor/inn/en dieses Bands haben einige Personen die leo.-Studie in Konzeption und Pretest begleitet. Wir bedanken uns besonders herzlich bei Prof. Dr. Susan Seeber, auch für die Aufnahme der leo.-Studie in den nationalen Bildungsbericht. Weiterhin danken wir Dr. Doreen Holtsch und Franziska Bonna für die überaus leistungsstarke Zusammenarbeit sowie Katinka Bartl vom Projektträger PT-DLR für das ständige Verknüpfen von Forschungsinitiativen.

Ohne das Engagement von – in order of appearance – Dr. Jutta Schubert, Oliver S. Lübke, Thomas Deutsch sowie Dr. Eveline von Gäßler und Heidemarie Kühn – nunmehr in Kooperation mit Peter Munk und Thomas Bartelt – wäre die Erhebung nie zustande gekommen und auch nicht als allgemein verständliche Broschüre publiziert worden. Für die Unterstützung bei der Entwicklung der Studie sowie die Beratung hinsichtlich der Anforderungen durch Politik und Medien bedanken wir uns sehr.

Lektoriert hat wie immer Kirsten Vittali, ohne deren Mitarbeit an diesem Lehrstuhl kein Buch mehr entsteht. Verlagsseitig betreut uns nunmehr erneut Beate Plugge vom Waxmann Verlag. Die Grafiken vom Item-Bäumchen über die Testheft-Illustrationen bis zum leo.-Logotype stammen von Birte Lämmle.

Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg

Inhalt

1.	Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – die Hauptergebnisse der leo.-Studie 2010	15
1.1	Strategischer Essentialismus als Ausweg aus dem Begriffsdilemma	16
1.2	Alphabund-Definition 2010 (funktionaler Analphabetismus)	17
1.3	UNESCO-Definition 1978 (Analphabetismus und funktionaler Analphabetismus)	18
1.4	Synthese der Definitionen 2011 (Analphabetismus und funktionaler Analphabetismus nach Alpha-Levels)	18
2.	Ergebnisse und Einordnung	19
2.1	Größenordnung des funktionalen Analphabetismus insgesamt	19
2.2	Literalität nach Geschlecht – Männer schneiden schlechter ab	23
2.3	Literalität nach Alter – Kulturpessimistische These widerlegt	24
2.4	Literalität nach Erstsprache – Deutsch zu sprechen bedeutet nicht automatisch, Deutsch zu schreiben	26
2.5	Literalität nach Bildungsabschluss und Elternhaus: Soziale Vererbung	28
2.6	Literalität nach beruflicher Bildung	32
2.7	Literalität nach beruflichem Status	33
2.8	Literalität nach Gemeindetyp	36
2.9	Literalität in Ost- und Westdeutschland	36
2.10	Literalität nach Haushaltsgröße	38
2.11	Ursachen auf individueller und struktureller Ebene	38
2.11.1	Individuelle Ursachen	39
2.11.2	Strukturelle Ursachen	43
2.12	Alpha-Level-Charakterisierungen	44
2.13	Vergleich mit dem AlphaPanel	45
2.14	Diskussion der leo.-Studie	46
2.14.1	Weiterbildung als Antwort auf Alterungs- und Kohorteneffekte	46
2.14.2	Kompetenzmodell und Testaufgaben	47
2.14.3	Über- oder Unterschätzung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland	48
2.14.4	Surveyfähige Kompetenzdiagnostik und Vergleichbarkeit mit anderen Erwachsenenstudien	50
3.	Literatur	51

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Definition „funktionaler Analphabetismus“ des Alphabunds 2010	17
Abbildung 2:	leo.-Definition des Analphabetismus (nach UNESCO 1978)	18
Abbildung 3:	leo.-Definition des funktionalen Analphabetismus (nach Alphabund 2010)	19

Abbildung 4: Lage der Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten.....	22
Abbildung 5: Anteil funktionaler Analphabet/inn/en in Deutschland (18-64 Jahre) .	37
Abbildung 6: Wo leben funktionale Analphabet/inn/en?.....	37
Abbildung 7: Vergleich leo.-Studie und AlphaPanel	47
Abbildung 8: Grundkompetenzen der Erwachsenen in Deutschland im Altersverlauf.....	49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben.....	20
Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht.....	23
Tabelle 3: Verteilung der Geschlechter nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	24
Tabelle 4: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Alter ...	25
Tabelle 5: Altersverteilung nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	25
Tabelle 6: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Erstsprache in der Kindheit.....	27
Tabelle 7: Erstsprache ausgewertet nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	27
Tabelle 8: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Schulabschluss	29
Tabelle 9: Verteilung der Schulabschlüsse ausgewertet nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	29
Tabelle 10: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Schulabschluss der Mutter	30
Tabelle 11: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Schulabschluss des Vaters.....	31
Tabelle 12: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung.....	32
Tabelle 13: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status.....	34
Tabelle 14: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status, Fortsetzung.....	34
Tabelle 15: Beruflicher Status nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	35
Tabelle 16: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Gemeindegröße	36
Tabelle 17: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Haushaltsgröße.....	38
Tabelle 18: Prädiktorstärken der Faktoren Geschlecht und Alter	40
Tabelle 19: Prädiktorstärken der Faktoren Schulabschluss und elterlicher Schulabschluss	41
Tabelle 20: Prädiktorstärken der Faktoren Erstsprache und Erwerbsstatus.....	42
Tabelle 21: Vergleich leo.-Studie und AlphaPanel	46

Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg

1. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – die Hauptergebnisse der leo.-Studie 2010

Darf man in Deutschland von Analphabetismus sprechen? Kann es überhaupt Analphabetismus geben, wenn doch eine allgemeine Schulpflicht herrscht? Stigmatisiert man nicht die Betroffenen auf eine Weise, die sie noch mehr von Bildungsanstrengungen ausgrenzt als das ohnehin schon geschehen ist? Liegt hier nicht ein Nischenproblem vor, dem in geradezu voyeuristischer Weise unnötig viel Aufmerksamkeit geschenkt wird?

Zugegeben, die Anzahl derer, die ihre Heiratsurkunde mit drei Kreuzen unterzeichnen (vgl. dazu Engelsing 1973), geht in Deutschland vermutlich gegen Null. In der hier vorgelegten leo.-Studie geht es dementsprechend auch nicht um totalen Analphabetismus, dem eine vollständige Unkenntnis der Schrift gleichkäme. Vielmehr schließt der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* an die internationale Diskussion an. Der Begriff wurde bei seiner Einführung zwar als zu funktionalistisch kritisiert (Limage 1996, S. 795). Auch wandten Vertretungen der Entwicklungsländer ein, man erfasse bei ihnen den Analphabetismus im engeren Sinne, während die Industrieländer sich den quasi ‚nobleren‘ funktionalen Analphabetismus zugestehen würden (ebenda, S. 796). Diese Diskussion hat jedoch die deutsche Erwachsenenbildung praktisch nicht erreicht.

In der deutschsprachigen Erwachsenenbildung wurde der Begriff aus ganz anderen Gründen kritisiert: Er sei skandalisierend und stigmatisierend. Die Skandalisierung eines lange übersehenen Problems schien aber offenbar notwendig, um dem Thema auf die politische und wissenschaftliche Agenda zu verhelfen. Darum verwenden wir ihn im politischen Diskurs und für die Adressatenforschung. Gleichzeitig ist der Begriff stigmatisierend, defizitorientiert und ausgrenzend. Daher ist es u.E. völlig unangemessen, ihn im pädagogischen Alltag oder bei der Lernforschung in den Vordergrund zu stellen. Vielmehr muss durch Ermutigungskampagnen, Ankündigungstexte, Beratungsgespräche und Didaktik die Differenzierung der Betroffenengruppe vermittelt werden. Hier ist ein ressourcenorientierter Zugang notwendig. Die Betroffenen können in einem anderen Schriftsystem literalisiert sein, sie können durch Schlaganfälle ihre einstige Literalisierung verloren haben, sie können aufgrund von Lernbehinderung sehr spät die Schrift erwerben oder durch verschiedenste Umstände andere Lebensaufgaben priorisiert haben als ausgerechnet ihre Lesekompetenz. Sie verstehen sich häufig selbst gar nicht als funktionale Analphabet/inn/en.

1.1 Strategischer Essentialismus als Ausweg aus dem Begriffsdilemma

Wir schlagen aufgrund dieses Begriffsdilemmas vor, die Denkfigur des „strategischen Essentialismus“ aus dem Feminismus und Postkolonialismus in die Literalitätsforschung zu übertragen. Wohl wissend, dass die Adressatengruppe differenziert, wenn nicht gar dekonstruiert zu diskutieren und zu verstehen ist, bleibt eine Zusammenfassung unter dem dichotomisierenden Label „funktionaler Analphabetismus“ unabdingbar.

Würde die Adressatengruppe zu stark differenziert, könnte sie ihre Interessen nicht mehr kollektiv durchsetzen. Würde beispielsweise differenziert in Migrant/inn/en mit Literalisierungsbedarf, Berufstätige mit Berufsgrundbildungsbedarf, Menschen mit Entwicklungsverzögerung und daher später Literalisierungsfähigkeit, ehemalige Schulverweigerer/innen, Unfallopfer, chronisch erkrankte bzw. erwerbsunfähige Erwachsene mit Schädigung des Sprachzentrums, Straffällige mit später Literalisierung im Strafvollzug, zugewanderte Roma und Sinti mit zunehmender Schriftkultur (vgl. Kis 2007), ältere Industriearbeiterschaft mit jahrzehntelanger Entfremdung von der Schrift et cetera, dann würde diesen Teilgruppen sicherlich zielgruppenangemessen entsprochen. Diese Differenzierung ist für die pädagogische Angebotskonzeption auch wichtig und u. E. sinnvoll. Jedoch könnten begrifflich zu stark differenzierte Adressatengruppen ihre kollektiven Interessen an einer ausfinanzierten Weiterbildungsinfrastruktur nicht solidarisch artikulieren und auch nicht durch Bildungspolitik oder Bildungsforschung stellvertretend artikulieren lassen. Es besteht also eine strategische Notwendigkeit vereinfachender und auch dichotomisierender Begriffe bei gleichzeitiger Anerkennung der Differenzen innerhalb der benannten Gruppe.

Das Problem ist besonders in der postkolonialistischen, feministischen und interkulturellen Diskussion seit Langem bekannt. Auf Spivak wird das Konzept des „strategischen Essentialismus“ zurückgeführt (vgl. Überblick bei Nandi 2007), das ich hier vereinfachend interpretiere: Zur strategischen Interessenartikulation und Durchsetzung von Rechten wird auf *dichotomisierende Begriffe* rekurriert, wohl wissend, dass es sich bei der Benennung gesellschaftlicher Gruppen immer um Konstruktionen handelt.

Diese Denkfigur des *erklärermaßen paradoxen Begriffskonzepts* halten wir für die Literalitätsdebatte für übertragbar. *Es scheint unabdingbar, gleichzeitig eine dekonstruierte Begrifflichkeit für den pädagogischen Diskurs sowie eine dichotome Begrifflichkeit für den bildungspolitischen Diskurs zu nutzen.* Ersterer erkennt Unterschiede an, dekonstruiert die Defizitzuschreibung, hegemoniale Sprachpraktiken und differente Bedürfnisse. Letzterer eint über die Differenzen hinweg und etikettiert funktionale Analphabet/inn/en als betroffen, aber auch als anspruchsberechtigt.

Darum sprechen wir in dieser Studie systematisch von funktionalem Analphabetismus, und zwar auch dann, wenn es sich um Migrant/inn/en handelt, die z. B. in Kyrillisch oder Griechisch literalisiert sind – oder wenn es sich um Schlaganfall-Opfer handelt, die sehr wohl lesen und schreiben konnten, es aber neu erlernen müssen. Beabsichtigt man, den Begriff im politischen Diskurs zu nutzen, ist es u. E. ohnehin unmöglich, eine dichotome Begrifflichkeit zu finden, die *nicht* stigmatisiert und ausgrenzt. Die verschiedenen diesbezüglichen Versuche füllen Bücher (vgl. Grotlüschen 2011). Es ist auch unmöglich, eine nicht-dichotome, sondern graduelle

Begrifflichkeit zu nutzen. Natürlich gibt es die seit Langem, aber für die Frage nach der Zahl funktionaler Analphabet/inn/en wird innerhalb der Grade ein Schnitt gesetzt – mit der Folge einer dichotomen Teilung der Literalitätsachse in zwei Stücke.

Es bleibt also nur die Möglichkeit einer Dichotomie. Die deutschen Definitionen sind hinreichend breit diskutiert worden. Unter Literalität wird derzeit die Fähigkeit verstanden, mit Schrift lesend und schreibend, sinnentnehmend und sinnproduzierend umzugehen. Wir referieren hier die statistische Empfehlung der UNESCO¹ von 1978, die präzisere Alfabund-Definition von 2010 und ihre Operationalisierung mithilfe der Alpha-Levels Schreiben und Alpha-Levels Lesen (Grotlüschen et al. 2010, Kretschmann, Wieken 2009).

1.2 Alfabund-Definition 2010 (funktionaler Analphabetismus)

Die Forschungsarbeiten des Alfabund legen eine Definition vor, die im Wesentlichen auf das Verhältnis von Schriftsprache und Minimalforderung der Gesellschaft zielt (www.grundbildung.de).

„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. [...] ... 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**.

** Dies entspricht in der PISA-Studie der Kompetenzstufe I („Eine oder mehrere unabhängige, leicht auffindbare Information(en) lokalisieren; Voraussetzung für das Auffinden der Information: wenig konkurrierende Informationen im Text“; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 89). In der IALS-Studie („International Adult Literacy Survey“; vgl. OECD/Statistics Canada 1995) entspricht dies ebenfalls der Kompetenzstufe I des Leseverständnis bei Prosa-Texten. ** Anders als für die Lesekompetenzen liegen für Schreibkompetenzen bislang keine vergleichbaren Referenzen vor.*

Abbildung 1: Definition „funktionaler Analphabetismus“ des Alfabunds 2010

Diese Definition nimmt ihren Ausgangspunkt aus der Definition der UNESCO 1978, präzisiert und verschärft sie jedoch etwas.

1 Dabei wird nicht nur der Buchstabe, sondern auch der Kontext bedeutsam. Insofern gibt es keine einheitliche Art von Literalität. Diese plurale Vorstellung von Literalität, wie sie Brian Street Anfang der neunziger Jahre in die deutschsprachige Diskussion trug (Street 1992), ist weithin anschlussfähig, allerdings nicht zur Dichotomisierung von Literalität versus Illiteralität geeignet.

1.3 UNESCO-Definition 1978 (Analphabetismus und funktionaler Alphabetismus)

Die UNESCO unterscheidet Analphabetismus von funktionalem Analphabetismus² und definiert dabei funktionalen Analphabetismus sehr weitreichend als nicht volle gesellschaftliche Teilhabe. Der deutsche Diskurs hat sich davon bereits in den 80er Jahren distanziert, weil die Definition leicht absurd hoch ausgelegt werden kann. In einer vielbeachteten Publikation argumentiert Drecol, dass man eine Chefsekretärin, die sich gelegentlich vertippt und deswegen ihren Job verliert, nicht als funktionale Alphabetin bezeichnen kann (Drecol 1981).

Die leo. – Level-One Studie wertet diese Diskussion so aus, dass Analphabetismus als Unterschreiten der Satzebene, also Erreichen des Alpha-Level 1-2 gilt, während funktionaler Alphabetismus als Unterschreiten der Textebene, also als Erreichen des Alpha-Level 3 gilt (zur genauen Beschreibung der Alpha-Levels: siehe Hartig / Riekmann in diesem Band oder umfassender Grotlüschen 2011). Wer darüber liegt, gilt als literalisiert, liest und schreibt jedoch nicht unbedingt fehlerfrei oder besonders flüssig.

1.4 Synthese der Definitionen 2011 (Analphabetismus und funktionaler Alphabetismus nach Alpha-Levels)

Die leo. – Level-One Studie kann mehr als nur eine Grenze zu ziehen. Die Vielzahl von Items und die Stichprobe mit über 8.000 Personen erlauben weitere Differenzierungen nach Alpha-Levels. Deshalb ist es möglich, die Alphabetismus-Definition der UNESCO wieder mitzuführen und darüber hinaus die präzisierte Definition des funktionalen Alphabetismus des Alphabunds zu operationalisieren. Die nachfolgenden zwei Definitionen operationalisieren somit eine Diskussion, die dreißig Jahre Alphabetisierungsarbeit in Deutschland widerspiegelt:

Die UNESCO spricht von Alphabetismus bei Unterschreiten der Satzebene. leo. operationalisiert dies als Unterschreiten des Alpha-Level 3.

leo.-Definition des Alphabetismus: Unterschreiten der Satzebene

Wer nicht einmal Alpha-Level 3 erreicht, ist Alphabet/in.

Das sind 2010 über vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung.

Abbildung 2: leo.-Definition des Alphabetismus (nach UNESCO 1978)

2 “A person is *illiterate* who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. A person is *functionally illiterate* who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development.” (www.unesco.de/154.html, Hervorhebungen: d. Verf.)

Die UNESCO spricht von funktionalem Analphabetismus bei Unterschreiten der vollen Teilhabe im Lesen, Schreiben und Rechnen. Diese Definition ist zu hoch und schwer operationalisierbar, praktisch gilt es als unterer Bereich des IALS Level One (vgl. Lehmann/Peek in Döbert, Hubertus 2000). Die Definition des Alphabunds verlangt hier eine Präzisierung auf einen Mindestrahmen. leo. differenziert daher nach Alpha-Level 4, 5 und 6 aus und rechnet das Unterschreiten des Alpha-Level 4 dem funktionalen Analphabetismus zu.

leo.-Definition des funktionalen Analphabetismus: Unterschreiten der Textebene

Wer nicht einmal Alpha-Level 4 erreicht, ist funktionale/r Analphabet/in. Das sind 2010 über 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung.

Abbildung 3: leo.-Definition des funktionalen Analphabetismus (nach Alphabund 2010)

2. Ergebnisse und Einordnung

Im Folgenden werden die Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie 2010 referiert und zu den Ergebnissen der IVQ (Information et Vie Quotidienne) aus Frankreich von 2004/2005 sowie der Skills for Life Studie (SfL) aus England von 2003 / 2011 und der IALS (International Adult Literacy Survey) von 1995 in Beziehung gesetzt. Da weder die Erhebungsinstrumente noch die Grundlagendefinition des Level-One bzw. des Analphabetismus mit denen der leo. – Level-One Studie in perfekte Übereinstimmung zu bringen sind, sind die vorliegenden Zahlen nicht direkt vergleichbar und können nur begrenzt zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die IALS ist eine international vergleichende Untersuchung, hat jedoch keinen Fokus auf das unterste Kompetenzniveau, den Level One. Daher kann kein direkter Vergleich zur leo.-Studie gezogen werden. Wohl aber ist es möglich, die gefunden Ergebnisse der verschiedenen Studien als Trends zueinander in Beziehung zu setzen und so wertvolle Anhaltspunkte zur Einordnung der Daten zu finden.

2.1 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus insgesamt

leo.-Studie 2010

Analphabetismus im engeren Sinne betrifft mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1-2, 18-64 Jahre). **Davon wird bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze. Zudem müssen die betroffenen Personen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen.**

Funktionaler Analphabetismus betrifft kumuliert mehr als **vierzehn Prozent** der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1-3, 18-64 Jahre). Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland. **Davon wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d.h., dass**

eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.

Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichen Wortschatzes zeigt sich bei weiteren **fünfundzwanzig Prozent** der erwerbsfähigen Bevölkerung, dies betrifft vor allem die Rechtschreibung (Lage auf Alpha-Level 1-4, 18-64 Jahre). Das entspricht über 13 Millionen Menschen in Deutschland. Davon wird gesprochen, wenn auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben wird. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.

Die Abbildung 4 zeigt, wie sich die Grade des Analphabetismus in Deutschland verteilen. Farblich unterschieden werden die eingangs bereits berichteten Anteile der Bevölkerung. Die farbigen Ziffern stellen die Items des leo.-Hauptlaufs dar.

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,3 Mio.
	α 2	3,9%	2,0 Mio.
	α 3	10,0%	5,2 Mio.
Zwischensumme		14,5%	7,5 Mio.
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	13,3 Mio.
	$> \alpha$ 4	59,7%	30,8 Mio.
Summe		100,0%	51,6 Mio.

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summe von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Bei der Betrachtung der Alpha-Levels im Einzelnen zeigt sich, dass auf dem untersten Alpha-Level nur ein halbes Prozent der erwachsenen Bevölkerung liegt, also die Wortebene beim Lesen und Schreiben nicht erreicht (vgl. Tabelle 1). Weitere 3,9 Prozent liegen auf dem Alpha-Level 2, erreichen also nicht die Satzebene, sondern können nur einige Wörter lesen und schreiben. Auf dem folgenden Level befinden sich weitere zehn Prozent der Bevölkerung, die zwar mit kurzen Sätzen umgehen können, aber an Texten scheitern und sie vor allem vermeiden. Die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland ist mit 7,5 Millionen Menschen deutlich höher als der bisherige Schätzwert von etwa vier Millionen.

Darüber befinden sich weitere 13,3 Millionen Erwachsene, deren Schriftsprache auch bei gebräuchlichem Wortschatz fehlerhaft ist. Kumuliert ergeben diese Werte

vierzig Prozent der Bevölkerung, die ihre literale Kompetenz noch deutlich verbessern können.

Information et Vie Quotidienne 2004-2005

Die IVQ identifiziert in Frankreich neun Prozent der erwachsenen Bevölkerung als funktionale Analphabet/inn/en. Bei einer Grundgesamtheit von 40 Millionen erwerbsfähigen Personen ergibt sich eine Anzahl von 3,1 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en³. Dabei sind ausschließlich diejenigen befragt worden, die in Frankreich die Schule besucht haben: „9% of the population between 18 and 65 living in metropolitan France⁴ and having attended school in France are facing illiteracy“ (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme o.J. (2005), S. 3).

Skills for Life 2003 und 2011

Die Skills for Life Studie aus England unterscheidet drei Entry Levels, die insgesamt empirisch mit der IALS verankert sind. Sie bilden zusammen den IALS Level One ab und verteilen sich wie folgt:

Entry Level 1:	3 Prozent (2003)	5 Prozent (2011)
Entry Level 2:	2 Prozent (2003)	2,1 Prozent (2011)
Entry Level 3:	11 Prozent (2003)	7,8 Prozent (2011)

Im Level One liegen damit 2003 insgesamt 16 Prozent der 8.730 Befragten zwischen 16 und 65 Jahren, hochgerechnet auf die Grundgesamtheit sind das 5,2 Millionen Betroffene (DfES 2003).

Die Folgeerhebung in England wurde im Dezember 2011 publiziert (Department for Business 2011). Die dort vorgelegten Hauptergebnisse zeigen keine signifikante Veränderung des funktionalen Analphabetismus in England (die Ergebnisse sinken von 16,2 Prozent auf 14,9 Prozent, die Veränderung ist jedoch statistisch nicht signifikant). Dieses Ergebnis ist problematisch, weil man sich aufgrund der groß angelegten Strategie andere Ergebnisse versprochen hatte. Betrachtet man die Veränderungen auf den einzelnen Entry Levels, so liegt eine Verschlechterung besonders im untersten Bereich, dem Entry Level 1, der statt einst drei Prozent nunmehr fünf Prozent Betroffene zu verzeichnen hat. Die Kritik, dass die britische Strategie zu sehr auf die oberen Teilgruppen der funktionalen Analphabet/inn/en ziele, war unterdessen häufiger zu hören gewesen.

Deutlich verbessert hat sich in England der obere Bereich (also oberhalb der drei Entry Levels), dort als Level 2 bezeichnet. Hier konnte eine Verbesserung von über zehn Prozentpunkten verzeichnet werden. Weitere Ergebnisse der Skills for Life 2011, etwa zu betroffenen Berufsgruppen, Arbeitslosigkeit, Altersgruppen oder

3 Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ hat keine französische Entsprechung. Man unterscheidet dort zwischen „analphabétisme“ bei Personen, die nie litalisiert wurden, und „illettrisme“ bei Personen, die in Frankreich zur Schule gingen und trotzdem keine ausreichenden Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und der Grundbildung erreichten, um in einfachen Alltagssituationen selbstständig zu werden (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme o.J. (2005), S. 18).

4 „Metropolitan France“ bezeichnet das europäische Frankreich ohne die Überseegebiete Guadeloupe, Martinique und die Insel Reunion.

**Alpha-Levels:
Personenfähigkeit und Itemschwierigkeit
(62 Prozent-Schwelle)**

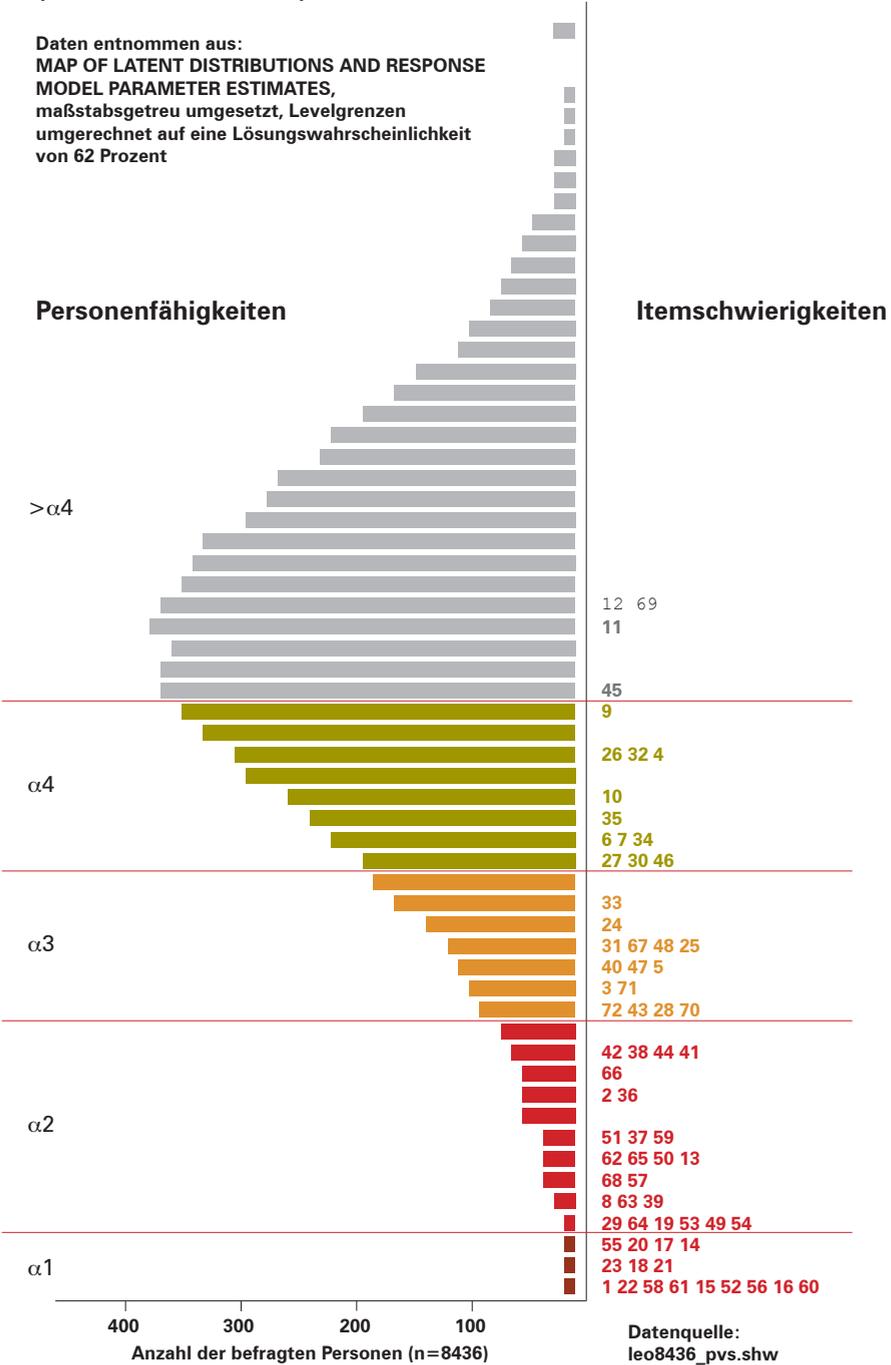


Abbildung 4: Lage der Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten

Geschlecht sind noch nicht publiziert, daher müssen wir an den einschlägigen Stellen dieses Berichts weiterhin die Daten aus der ersten Skills for Life Studie heranziehen.

International Adult Literacy Survey 1995

Die IALS weist für Deutschland seinerzeit 14,4 Prozent der Befragten auf dem Level One für Prosa-Literalität aus. England kommt auf 21,8 Prozent der Befragten (OECD, Statistics Canada 2000, S. 136) und Frankreich hat sich aus der Erhebung zurückgezogen, nachdem deutlich wurde, dass der Wert in der Nähe der Vierzigprozentmarke liegen könnte (Jeantheau 2007a, S. 58). Die IALS hatte in Deutschland 3.000 Befragte, von denen 2.062 geantwortet haben (Lehmann, Peek 1996, S. 976). Insgesamt lag Deutschland im oberen Drittel des internationalen Vergleichs. Die für Deutschland zentralen Prädiktoren (von zwölf möglichen Prädiktoren) sind die *Beschäftigungskategorie*, das *Alter*, der *Bildungsstand* und die *Erst- bzw. Zweitsprache* (OECD, Statistics Canada 2000, S. 57). In anderen Ländern fallen auch das Geschlecht, der elterliche Bildungsstand oder die ehrenamtliche Beteiligung ins Gewicht.

Zusammenfassend ist die Lage Deutschlands (14,5 Prozent) nicht ungewöhnlich für ein europäisches Land, allerdings haben Frankreich (neun Prozent) und England (16 Prozent) unmittelbar nach der IALS mit Level-One-Studien und nationalen Strategien reagiert, während in Deutschland keine Reaktion auf der Ergebnisse der IALS erkennbar war.

2.2 Literalität nach Geschlecht – Männer schneiden schlechter ab

leo.-Studie 2010

Tabelle 2 zeigt, dass sich innerhalb der männlichen erwerbsfähigen Wohnbevölkerung 17,4 Prozent funktionale Analphabeten und innerhalb der weiblichen erwerbsfähigen Wohnbevölkerung 11,6 Prozent funktionale Analphabetinnen befinden. Weitere 28,7 Prozent der männlichen Bevölkerung und 23,0 Prozent der weiblichen Bevölkerung sind zwar literalisiert, schreiben jedoch fehlerhaft.

Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht

Literalität	Alpha-Level	Anteil der männlichen bzw. weiblichen Bevölkerung		
		Insgesamt	Männer	Frauen
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,7%	0,5%
	$\alpha 2$	3,9%	5,0%	2,8%
	$\alpha 3$	10,0%	11,7%	8,3%
Zwischensumme		14,5%	17,4%	11,6%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	28,7%	23,0%
	$> \alpha 4$	59,7%	54,1%	65,4%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Tabelle 3 gibt den prozentualen Anteil von Männern und Frauen unter den funktionalen Analphabet/inn/en und Personen mit fehlerhafter Schreibung an. 60,3 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en sind Männer und 39,7 Prozent sind Frauen.

Tabelle 3: Verteilung der Geschlechter nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
Alpha-Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Männer	59,9%	64,2%	58,8%	60,3%	56,0%	45,8%	50,6%
Frauen	40,2%	35,8%	41,2%	39,7%	44,0%	54,2%	49,4%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Information et Vie Quotidienne 2004-2005

Die französische Studie findet unter den von funktionalem Analphabetismus Betroffenen 59 Prozent Männer und 41 Prozent Frauen. Und auch insgesamt zeigt sich – wie in der leo.-Studie – dass Männer insgesamt häufiger von funktionalem Analphabetismus betroffen (elf Prozent) sind als Frauen (acht Prozent) (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme o.J. (2005), S. 6).

International Adult Literacy Survey 1995 und Schweizer Teil des Adult Literacy and Lifeskills Survey 2005

Die vom Schweizer Bundesamt für Statistik berichteten Teilergebnisse der Nachfolgeerhebung Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) im Jahr 2005 weisen darauf hin, dass die Geschlechterverteilung hinsichtlich des Lesens keine Naturgesetzlichkeit ist. Ganz im Gegenteil, in der Schweiz schneiden die Männer hinsichtlich des Lesens von Texten, schematischer Darstellungen, der Alltagsmathematik und des Problemlösens besser ab als die Frauen (Schweizer Bundesamt für Statistik 2005, S. 17). Das ist zwar nicht in allen beteiligten Ländern so – in Norwegen, auf den Bermudas, in Kanada und den USA kommen die Frauen mit Texten besser zurecht als die Männer – aber es weist darauf hin, dass die geschlechtsspezifische Risikozuschreibung eher ein soziokulturelles Problem widerspiegelt als ein geschlechtliches.

2.3 Literalität nach Alter – Kulturpessimistische These widerlegt

leo.-Studie 2010

Funktionale Analphabet/inn/en sind mit etwa 13 Prozent in der Gruppe der 18- bis 29-Jährigen Bevölkerungsmitglieder zu finden, mit jeweils etwa 15 Prozent in der Gruppe der 30- bis 39-Jährigen und der 40- bis 49-Jährigen sowie mit etwa

16 Prozent in der Gruppe der 50- bis 64-Jährigen (vgl. Tabelle 4). Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichen Wortschatzes findet sich bei weiteren knapp 25,9 Prozent der 18- bis 29-Jährigen, die 30- bis 39-Jährigen liegen ähnlich. Allerdings sind die Werte der 40- bis 49-Jährigen etwas besser als die der jüngeren und älteren Gruppen. Diese Kohorte müsste zwischen 1967 und 1974 eingeschult worden sein und von 1971 bis 1980 die Grundschule beendet haben. Sie könnte aber auch von der seit Mitte der Siebziger Jahre institutionalisierten und seitdem sukzessive zurückgefahrenen öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung profitiert haben.

Tabelle 4: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Alter

		Anteile verschiedener Altersgruppen				
Literalität	Alpha-Level	Insgesamt	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,4%	0,6%	0,6%	0,7%
	$\alpha 2$	3,9%	2,7%	4,2%	4,3%	4,2%
	$\alpha 3$	10,0%	9,5%	10,1%	9,6%	10,8%
Zwischensumme		14,5%	12,6%	14,9%	14,5%	15,7%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	26,6%	25,6%	23,7%	27,4%
	$> \alpha 4$	59,7%	60,9%	59,5%	61,8%	56,9%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Tabelle 5 gibt in Prozent an, auf welche Altersgruppen sich funktionale Analphabet/inn/en und Personen mit Rechtschreibproblemen verteilen. Der größte Teil der funktionalen Analphabet/inn/en ist derzeit 50 bis 64 Jahre alt, nämlich etwa 33 Prozent. Etwa 20 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en gehören zur Altersgruppe der 18 bis 29-Jährigen.

Tabelle 5: Altersverteilung nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level					$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
18-29 Jahre	16,4%	15,8%	21,6%	19,9%	23,5%	23,4%	22,9%
30-39 Jahre	20,2%	21,6%	20,1%	20,6%	19,8%	20,0%	20,0%
40-49 Jahre	27,3%	30,1%	25,8%	27,0%	24,8%	28,0%	27,0%
50-64 Jahre	36,1%	32,4%	32,4%	32,6%	31,9%	28,7%	30,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Diese Ergebnisse – die langsamen Verbesserungen der Lage – sind in allen Studien zum Teil auf Kohorteneffekte zurückzuführen, da die Älteren kürzere Schulzeiten aufzuweisen haben als die Jüngeren. Für den 2010 erhobenen *leo*-Survey dürfte dieser Effekt nicht mehr ganz so tragend sein: Die ältesten *leo*-Befragten sind 1945 geboren und somit sechs Jahre später, also etwa 1951 eingeschult worden. Damit schlägt sich der Nachkriegseffekt des mangelnden Schulangebots der späten vierziger Jahre nicht mehr nieder. Es bleibt jedoch der Effekt der Bildungsexpansion der siebziger Jahre.

Information et Vie Quotidienne 2004-2005

Die IVQ zeigt ein vergleichbares Bild. Die Hälfte der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen sind über 45 Jahre alt (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme o.J. (2005), S. 5).

International Adult Literacy Survey 1995 und Schweizer Teil des Adult Literacy and Lifeskills Survey 2005

In allen beteiligten Ländern erzielen die jüngeren Erwachsenen bessere Ergebnisse als die älteren Bevölkerungsteile. Konkret sind es die 26- bis 35-Jährigen, die im Vergleich zu den älteren Erwachsenen zwischen 56-65 Jahren besser abschneiden (OECD, Statistics Canada 2000, S. 34).

Auch der aktuellere Schweizer Bericht über die ALL-Erhebung erklärt: „In allen Ländern zeigt sich ein ähnliches Bild: Mit zunehmendem Alter wird der Anteil derjenigen, die nur Kompetenzniveau 1 oder 2 erreichen, größer“ (Schweizer Bundesamt für Statistik 2005, S. 16).

2.4 Literalität nach Erstsprache – Deutsch zu sprechen bedeutet nicht automatisch, Deutsch zu schreiben.

leo.-Studie 2010

Bei den in der *leo*-Studie benutzten Bezeichnungen handelt es sich ausschließlich um funktionalen Analphabetismus bezüglich der *deutschen Schriftsprache*. In diesen Kategorien befindliche Zweitsprachler/inn/en können dessen ungeachtet in ihrer Herkunftssprache tadellos literalisiert sein, das schließt auch andere Schriftsysteme wie arabisch, griechisch oder kyrillisch ein. Gut vierzig Prozent der Zweitsprachler/innen beherrschen die *deutsche Schriftsprache* in einem sehr geringen Ausmaß (Alpha-Levels 1-3). Ihre schriftsprachliche Kompetenz im Deutschen ist damit äquivalent zu funktionalem Analphabetismus unter den Erstsprachler/inne/n. Unter den Erstsprachler/inne/n verbleiben immer noch fast zehn Prozent der Bevölkerung, die sich in der Situation des funktionalen Analphabetismus befinden.

Während also das Problem geringer Literalität für die deutschen Erstsprachler/inn/en tatsächlich auf die *Schrift* zurückzuführen ist, ist es für Zweitsprachler/inn/en vermutlich eher auf die *Sprache* zurückzuführen. Obwohl die deutsche Sprache mündlich beherrscht wird, kann die deutsche Schrift, wie sie in der *leo*-Studie erhoben wird, erhebliche Schwierigkeiten verursachen.

Tabelle 6: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Erstsprache in der Kindheit

Literalität	Alpha-Level	Anteil der Personen mit bzw. ohne Deutsch als Erstsprache		
		Insgesamt	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache
Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache	$\alpha 1$	0,6%	0,2%	2,7%
	$\alpha 2$	3,9%	2,3%	13,2%
	$\alpha 3$	10,0%	7,4%	24,7%
Zwischensumme		14,5%	Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache: 9,9%	Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache: 40,7%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	24,4%	34,1%
	$> \alpha 4$	59,7%	65,7%	25,2%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Die Tabelle 7 gibt an, wie viel Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en Deutsch als Erstsprache erlernt haben. Von den 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en haben 4,4 Millionen (58 Prozent) Deutsch als Erstsprache gelernt. Weitere 3,1 Millionen (42 Prozent) haben eine andere Sprache als Erstsprache erlernt. In der Stichprobe sind ausschließlich Personen enthalten, die die deutsche Sprache mündlich soweit beherrschen, dass sie einer Befragung und einem Kompetenztest folgen können. Die Ergebnisse zeigen, dass die mündliche Sprachfähigkeit nur teilweise mit der Schriftsprachkompetenz einhergeht.

Tabelle 7: Erstsprache ausgewertet nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Erstsprache Deutsch	27,5%	49,5%	63,2%	58,1% (4,4 Mio.)	80,4%	93,7%	85,1%
andere Erstsprache	72,0%	50,5%	36,8%	41,9% (3,1 Mio.)	19,6%	6,3%	14,9%
Summe	99,5%	100,0%	100,0%	100,0% (7,5 Mio.)	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund der nicht ausgewiesenen Kategorie: keine Angabe

Würde man auch Zugewanderte *ohne* mündliche Deutschkenntnisse hinzuziehen und innerhalb dieser Gruppe proportional oder auch überproportional viele funktionale Analphabet/inn/en vorfinden, müssten diese Personen der Zahl von 7,5 Millionen noch einmal *hinzugezählt* werden. Dabei wäre zu unterscheiden zwischen Personen, die nicht im Deutschen literalisiert sind – das wären in diesem Fall alle, die auch mündlich nicht des Deutschen mächtig sind – sowie denen, die in ihrer Erstsprache nicht literalisiert sind und jenen, die in einer anderen als der lateinischen Schrift literalisiert sind und kein Deutsch sprechen. Alle diese Teilgruppen fehlen im Sample.

Information et Vie Quotidienne 2004-2005

Die überwiegende Mehrheit der französischen funktionalen Analphabet/inn/en hat Französisch im Alter von fünf Jahren zu Hause als ausschließliche Sprache erworben (74 Prozent). In die französische Stichprobe sind zudem nur diejenigen eingegangen, die in Frankreich zur Schule gingen.

Die Sprache bleibt jedoch nicht folgenlos für die Literalitätsquote. Bei ausschließlicher Regional- oder Fremdsprachnutzung im Haushalt ist das Risiko des funktionalen Analphabetismus zwei- bis dreimal so hoch wie bei ausschließlicher oder partieller französischer Haushaltssprache (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme o.J. (2005), S. 10).

International Adult Literacy Survey 1995

Die IALS unterscheidet Bevölkerungsgruppen in „Native Born“ und „Foreign Born“ und setzt diese Begriffe synonym zur Erst- oder Zweitsprache. Dabei wird für Deutschland deutlich, dass die Native Born People in den oberen Levels rangieren, während die Foreign Born People häufiger in den unteren zwei Levels anzutreffen sind (OECD, Statistics Canada 2000, S. 52).

2.5 Literalität nach Bildungsabschluss und Elternhaus: Soziale Vererbung

leo.-Studie 2010

Hochgerechnet sind 59 Prozent der Personen, die keinen Schulabschluss haben, funktionale Analphabet/inn/en. Weitere 27,2 Prozent der Personen ohne Schulabschluss schreiben fehlerhaft (Tabelle 8). Aber auch noch 8,5 Prozent der Personen, die einen mittleren Bildungsabschluss haben, sind funktionale Analphabet/inn/en. Auch hier schreiben weitere 25,0 Prozent fehlerhaft. Und selbst von den Personen mit einem hohen Bildungsabschluss sind 5,7 Prozent funktionale Analphabet/inn/en, weitere 17,6 Prozent lassen fehlerhafte Schreibung erkennen.

Tabelle 8: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Schulabschluss

Literalität	Alpha-Level	Anteil der Schulabschlussgruppen					
		Insgesamt	Kein Abschluss	Untere Bildung	Mittlere Bildung	Höhere Bildung	Noch Schüler/in
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	5,9%	0,6%	0,2%	0,1%	0,0%
	$\alpha 2$	3,9%	23,4%	5,8%	1,6%	1,5%	0,0%
	$\alpha 3$	10,0%	29,7%	16,7%	6,7%	4,1%	10,2%
Zwischensumme		14,5%	59,0%	23,1%	8,5%	5,7%	10,2%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	27,2%	35,5%	25,0%	17,6%	17,5%
	$> \alpha 4$	59,7%	13,8%	41,4%	66,5%	76,7%	72,3%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Wie in Tabelle 9 abzulesen ist, haben 19,3 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en keinen Schulabschluss, weitere 47,7 Prozent verfügen über untere Bildungsabschlüsse. Doch auch Personen mit höherer Bildung stellen mit 12,3 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en einen nicht unerheblichen Anteil.

Tabelle 9: Verteilung der Schulabschlüsse ausgewertet nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Alpha-Level	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Kein Abschluss	50,2%	28,4%	14,1%	19,3%	5,0%	1,1%	4,7%
Untere Bildung	32,0%	44,7%	49,8%	47,7%	41,0%	20,7%	29,9%
Mittlere Bildung	9,8%	13,4%	21,5%	18,9%	31,2%	36,0%	32,3%
Höhere Bildung	3,8%	11,9%	12,9%	12,3%	21,4%	40,4%	31,4%
Noch Schüler/in	0,0%	0,0%	0,9%	0,6%	0,6%	1,1%	0,9%
Summe	95,8%	98,4%	99,2%	98,8%	99,2%	99,3%	99,2%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren, Differenz der Summen zu 100% aufgrund der nicht ausgewiesenen Kategorie: keine Angabe.

Definition der Bildungsniveaus: untere Bildung: Hauptschulabschluss und darunter; mittlere Bildung: Mittlere Reife (inkl. POS, EOS mit Abschluss nach 10 oder 11 Schuljahren); höhere Bildung: Fachabitur (inkl. Schulabschluss in der ehem. DDR mit Abschluss nach 12 oder 13 Schuljahren) und darüber

Den Zusammenhang von Literalität mit dem Schulabschluss der Mutter illustriert die Tabelle 10. Verfügen die Mütter der Personen nur über einen Haupt- oder Volksschulabschluss oder über keinerlei Schulabschluss, steigt das Risiko, von Analphabetismus oder funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein. So haben die Mütter von 54 Prozent der Analphabet/inn/en und von 60 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en einen Haupt- oder Volksschulabschluss. Und 27 Prozent der Mütter von Analphabet/inn/en und 18 Prozent der Mütter von funktionalen Analphabet/inn/en haben keinerlei Schulabschluss.

Tabelle 10: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Schulabschluss der Mutter

	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$		
Mutter: Kein Abschluss	34,2%	25,9%	14,3%	18,2%	5,7%	2,1%	5%
Mutter: Untere Bildung	41,9%	55,9%	62,6%	60,0%	62,3%	55,8%	58%
Mutter: Mittlere Bildung	6,5%	5,1%	9,7%	8,3%	16,4%	26,0%	21%
Mutter: Höhere Bildung	2,0%	2,2%	3,9%	3,4%	7,8%	12,0%	10%
Mutter: Sonst. Abschluss	7,1%	2,4%	0,9%	1,6%	1,0%	0,7%	1%
Mutter: Keine Angabe	8,4%	8,6%	8,5%	8,5%	6,7%	3,5%	5%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. Definition der Bildungsniveaus: untere Bildung: Hauptschulabschluss und darunter; mittlere Bildung: Mittlere Reife (inkl. POS, EOS mit Abschluss nach 10 oder 11 Schuljahren); höhere Bildung: Fachabitur (inkl. Schulabschluss in der ehem. DDR mit Abschluss nach 12 oder 13 Schuljahren) und darüber

Analog dazu erhellt Tabelle 11 den Zusammenhang zwischen Literalität und dem Schulabschluss des Vaters. Beim Schulabschluss des Vaters lassen sich sehr ähnliche Effekte finden. Ebenfalls knapp 60 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben einen Vater mit niedriger Schulbildung, z. B. Haupt- oder Volksschulabschluss. Knapp 13 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben einen Vater, der keinen Schulabschluss hat.

Tabelle 11: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Schulabschluss des Vaters

	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben	> $\alpha 4$	Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$		
Alpha-Level							
Vater: Kein Abschluss	26,7%	18,7%	9,3%	12,5%	3,5%	1,2%	3%
Vater: Untere Bildung	43,3%	55,0%	58,7%	57,1%	59,2%	52,3%	55%
Vater: Mittlere Bildung	4,5%	7,6%	9,2%	8,6%	14,3%	21,4%	18%
Vater: Höhere Bildung	0,7%	3,0%	7,7%	6,2%	11,4%	18,1%	15%
Vater: Sonst. Abschluss	8,0%	4,5%	2,5%	3,2%	1,4%	0,9%	1%
Vater: Keine Angabe	16,8%	11,2%	12,6%	12,3%	10,3%	6,2%	8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. Definition der Bildungsniveaus: untere Bildung: Hauptschulabschluss und darunter; mittlere Bildung: Mittlere Reife (inkl. POS, EOS mit Abschluss nach 10 oder 11 Schuljahren); höhere Bildung: Fachabitur (inkl. Schulabschluss in der ehem. DDR mit Abschluss nach 12 oder 13 Schuljahren) und darüber

Information et Vie Quotidienne 2004-2005

Der Parameter Schulabschluss schlägt sich auch in Frankreich deutlich nieder. Auch hier bedeutet das Fehlen eines Schulabschlusses eine höhere Wahrscheinlichkeit von Literalitätsdefiziten. Auf Grundlage der für die dortige Erhebung verwendeten Definitionen sind 35 Prozent der Personen, die angaben, keinen Schulabschluss zu haben, als funktionale Analphabet/inn/en zu bezeichnen (Jeantheau 2007b, S. 15).

Betrachtet man die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en in Frankreich, springt die Gruppe der Personen ohne Schulabschluss wiederum ins Auge, denn sie stellen gut die Hälfte aller funktionalen Analphabet/inn/en. Innerhalb der Gruppe funktionaler Analphabet/inn/en haben 49 Prozent keinen Schulabschluss, 17 Prozent haben die Primarschule beendet, fünf Prozent haben die untere Sekundarstufe abgeschlossen, 24 Prozent verfügen über berufsqualifizierende Sekundarstufenabschlüsse und fünf Prozent haben einen höheren Sekundarstufenabschluss oder mehr.

Skills for Life 2003

Interessanterweise legt die Skills for Life Studie ähnliche Ergebnisse vor wie die leo. – Level-One Studie: Es gibt durchaus Personen, die maximal den Entry Level 3 erreichen und zugleich einen akademischen Grad (vier Prozent) oder einen höheren Schulabschluss (sieben Prozent) innehaben (DfES 2003, S. 4).

Im Laufe der Jahre hat sich die Schulverweildauer jenseits des 16. Lebensjahres verlängert und der Zugang zu höherer Bildung vereinfacht. Dies schlägt sich aber nicht als Verbesserung der Literalität nieder (ebd.). Erklärbar wäre dieser Befund

eventuell dadurch, dass die in der Skills for Life erhobenen Grundkompetenzen jenseits des sechzehnten Lebensjahres nicht mehr Unterrichtsgegenstand sind.

International Adult Literacy Survey 1995

Für alle von dem Survey erfassten Länder lässt sich eine Korrelation zwischen Literalität und Bildungsstand feststellen – und zwar für alle untersuchten Kompetenzbereiche (OECD, Statistics Canada 2000, S. 22).

2.6 Literalität nach beruflicher Bildung

Während noch etwa achtzig Prozent der Betroffenen auf die eine oder andere Weise zu einem Schulabschluss gelangt sind, zeigt sich die Selektivität der Berufsausbildung bereits wesentlich deutlicher. Nur noch 56 Prozent der Betroffenen gelingt der Abschluss einer beruflichen Ausbildung. Dabei wird es eine Rolle spielen, dass eine Teilgruppe nicht versucht hat, eine Ausbildung anzutreten, sondern möglicherweise direkt in ungelernte Tätigkeit eingetreten ist oder dieses versucht hat. Weiterhin wird ein Teil der Gruppe an der Hürde, einen Ausbildungsplatz zu finden, gescheitert sein. Drittens schlagen hier möglicherweise die begonnenen, aber vorzeitig aufgelösten Ausbildungsverhältnisse zu Buche.

Tabelle 12: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben	> $\alpha 4$	Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Berufliche Ausbildung	22,6%	44,5%	62,5%	56,1%	74,3%	81,6%	76%
Keine berufliche Ausbildung	77,4%	55,6%	37,5%	43,9%	25,7%	18,4%	24%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren

Deutlich ist auf jeden Fall der starke Zusammenhang von Literalität und beruflicher Bildung. Weiter unten wird sich zeigen, dass die Betroffenen folgerichtig auch überwiegend un- und angelernte Tätigkeiten ausüben.

Gut die Hälfte der Betroffenen hat also eine Berufsausbildung abgeschlossen. Dieser Berufsabschluss ist dann bei vier Prozent derer, die eine beendete Ausbildung angeben, lediglich ein absolviertes Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr. Knapp achtzig Prozent der erlangten Berufsabschlüsse unter funktionalen Analphabet/inn/en sind betriebliche Ausbildungen, Berufsfachschulen und vergleichbare Abschlüsse. Die weiterführenden Abschlüsse als Techniker/in, Meister/in, Fachschulabsolvent/in oder an den Berufsakademien stellen mit gut sechs Prozent die zweithöchsten Abschlüsse dar. Fast neun Prozent der Abschlüsse werden als Studium angegeben, darunter allerdings auch aus dem Ausland mitgebracht-

te Studienabschlüsse. Die Problematik der hohen und höchsten Abschlüsse trotz Analphabetismus lässt sich vor allem durch Kompetenzverlust erklären. Personen, die für einen Studienabschluss hinreichend lesen und schreiben konnten, haben durch Krisenerfahrungen, Unfall, Schlaganfall, chronische Erkrankungen (z.B. die so genannte Parkinson-Krankheit), folgenreiche Sucht oder andere Beeinträchtigungen ihre Literalität nur eingeschränkt aufrecht erhalten können. Zieht man die WHO-Schätzungen zu Rate, nach denen etwa 15 Prozent der Bevölkerung chronisch erkrankt oder behindert sind und diesen Zustand mehrheitlich erst im Laufe des Lebens erworben haben (WHO 2011), ist die leo.-Ergebnislage zwar erschütternd, aber nicht unplausibel. Bisher haben wir möglicherweise den Teil der Bevölkerung mit Behinderung unterschätzt. Diese Anteile steigen laut WHO in alternden Gesellschaften und aufgrund des Anstiegs chronischer Erkrankungen. Weitere Gründe wie bewaffneter Konflikt oder Umweltkatastrophen erhöhen die weltweiten Werte, vermutlich aber nicht die deutschen Zahlen (WHO 2011).

Alternativ hat eine Subgruppe der Befragten die Tests stark manipuliert (also schlechter geschrieben als sie könnten). Oder ein Teil der Befragten hat einen höheren Abschluss angegeben als tatsächlich erreicht (also ein Studium vielleicht begonnen, aber nicht beendet). Dass sich funktionaler Analphabetismus und ein aufgenommenes Studium nicht ausschließen, lässt sich im Übrigen entlang der Pretest-Erfahrungen belegen.

2.7 Literalität nach beruflichem Status

leo.-Studie 2010

Etwa zwölf Prozent der Erwerbstätigen sind funktionale Analphabet/inn/en (vgl. Tabelle 13). Fehlerhaftes Schreiben findet sich bei weiteren 25,1 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung. Insofern ist ein nicht unerheblicher Teil der erwerbstätigen Männer und Frauen in der Lage, ihre jeweilige Tätigkeit trotz ihrer geringen literalen Kompetenz auszuüben. Dessen ungeachtet ist der Anteil der funktionalen Analphabet/inn/en unter arbeitslosen Personen höher als unter den Erwerbstätigen: Von den Arbeitslosen sind mehr als 30 Prozent funktionale Analphabet/inn/en. Fehlerhaftes Schreiben findet sich bei weiteren 30,3 Prozent der Arbeitslosen. Unter Erwerbsunfähigen und Rentner/inne/n finden sich weiterhin große Gruppen funktionaler Analphabet/inn/en.

Tabelle 13: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status

Literalität	Alpha-Level	Anteil der Berufsstatusgruppen				
		Insgesamt	Erwerbstätig	Arbeitslos	Erwerbsunfähig	Hausfrau/-mann, Elternzeit
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,5%	1,4%	1,2%	1,2%
	α 2	3,9%	3,2%	11,1%	7,1%	5,1%
	α 3	10,0%	8,7%	19,4%	18,3%	11,4%
Zwischensumme		14,5%	12,4%	31,9%	26,6%	17,7%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	25,1%	30,3%	31,2%	25,6%
	$> \alpha$ 4	59,7%	62,5%	37,8%	42,2%	56,8%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Tabelle 14: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status, Fortsetzung

Literalität	Alpha-Level	Anteil der Berufsstatusgruppen (Fortsetzung von Tabelle 13)			
		Insgesamt	Rentner/in	In Ausbildung	sonstiges
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,6%	< 0,1%	0,0%
	α 2	3,9%	5,1%	1,5%	2,6%
	α 3	10,0%	13,3%	7,5%	11,5%
Zwischensumme		14,5%	19,0%	9,0%	14,1%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	33,4%	24,5%	18,1%
	$> \alpha$ 4	59,7%	47,6%	66,4%	67,9%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Von den funktionalen Analphabet/inn/en sind knapp 57 Prozent erwerbstätig und knapp 17 Prozent sind arbeitslos, weitere 10,1 Prozent sind zu Hause (Tabelle 15).

Tabelle 15: Beruflicher Status nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level					$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Erwerbstätig	54,8%	54,2%	58,0%	56,9%	64,5%	69,5%	66,4%
Arbeitslos	19,6%	21,6%	14,7%	16,7%	8,9%	4,8%	7,6%
Erwerbsunfähig	2,7%	2,3%	2,3%	2,3%	1,5%	0,9%	1,3%
Hausfrau/-mann, Elternzeit	17,4%	10,8%	9,4%	10,1%	8,2%	7,9%	8,3%
Rentner/in	5,1%	6,3%	6,4%	6,3%	6,2%	3,8%	4,8%
In Ausbildung	0,4%	4,0%	7,9%	6,5%	9,9%	11,6%	10,4%
Sonstiges	0,0%	0,8%	1,4%	1,2%	0,9%	1,4%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Information et Vie Quotidienne 2004-2005:

In Frankreich sind auf Basis der verwendeten Definitionen acht Prozent der Erwerbstätigen und 15 Prozent der Arbeitssuchenden von funktionalem Analphabetismus betroffen.

Und auch in Frankreich sind mit 57 Prozent der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen mehr als die Hälfte nach eigenen Angaben beschäftigt, elf Prozent von ihnen sind unbeschäftigt. Diese Anteile decken sich weitgehend mit den nun für Deutschland erhobenen Werten (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme o.J. (2005), S. 8).

Lediglich fünf Prozent der 3,1 Millionen Betroffenen in Frankreich erhalten die minimale staatliche Unterstützung (vergleichbar mit der deutschen Sozialhilfe nach dem SGB II).

Weiterhin konkretisiert Jeantheau an anderer Stelle, in welcher Form erwerbstätige funktionale Analphabet/inn/en beschäftigt sind.⁵ Demnach verrichten fast dreißig Prozent der Betroffenen personale Dienstleistungen, und fast sechzig Prozent sind als Arbeiter/innen beschäftigt (Jeantheau 2007b, S. 16).

Skills for Life 2003

Die Skills for Life Studie arbeitet zudem neben dem formalen Aspekt der Erwerbstätigkeit einen Zusammenhang zwischen Einkommen und Literalität heraus. Einkommen und Literalität korrelieren demzufolge signifikant. Dieser Zusammenhang wird noch deutlicher, wenn neben der Ermittlung der Literalität auch mathematische Grundkompetenzen analysiert werden (DfES 2003, S. 5).

⁵ Farmer (3%), Craftman-Tradesman (6%), Manager (1%), Intermediate Profession (4%), Personal Service Occupation (28%), Worker (57%)

International Adult Literacy Survey 1995

Die Arbeitslosenquote auf den unteren beiden IALS-Levels liegt für die deutschen Befragten deutlich über 15 Prozent, während die höheren IALS-Levels Werte bei etwa acht Prozent aufweisen. Diese Spreizung ist in anderen Ländern teils noch schärfer (OECD, Statistics Canada 2000, S. 38). Die Verteilung nach Blue Collar und White Collar ist erwartungskonform (ebd, S. 62).

2.8 Literalität nach Gemeindetyp

Unterteilt man Deutschland nach Gemeindegrößen, so zeigt sich, wie sehr größere Städte auch das Phänomen Analphabetismus aggregieren. Die Wahrscheinlichkeit, in einer Großstadt einen Betroffenen vor sich zu haben, liegt bei 18 Prozent und damit deutlich höher als im Bundesdurchschnitt. Überraschend ist allerdings, dass in Städten zwischen 100.000 und 499.999 Einwohner/inn/en ein deutlich unterproportionaler Anteil Betroffener lebt. Das könnte teils durch andere Prädiktoren erklärt werden – möglicherweise sind in den mittleren Großstädten weniger Menschen anderer Erstsprache anzutreffen oder es werden seltener Schulbildungsgänge abgebrochen (die höchsten Prädiktoren sind Schulabbruch und andere Erstsprache, vgl. unten). Städte wie Cottbus, Potsdam, Bielefeld, Bremen und Bonn fallen gleichermaßen in diese Kategorie. Zu den Großstädten jenseits einer halben Million Einwohner/inn/en gehören beispielsweise Leipzig, Frankfurt, Hamburg, München und Berlin.

Tabelle 16: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Gemeindegröße

Literalität	Alpha-Level	Gemeindegrößen nach Bevölkerungszahl				
		Insgesamt	bis 19.999	20.000 – 99.999	100.000 – 499.999	500.000 und mehr
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,3%	0,5%	0,7%	1,2%
	$\alpha 2$	3,9%	3,2%	4,7%	2,5%	5,3%
	$\alpha 3$	10,0%	9,0%	11,4%	8,4%	11,4%
Zwischensumme		14,5%	12,5%	16,7%	11,5%	18,0%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	25,2%	27,0%	24,7%	26,5%
	$> \alpha 4$	59,7%	62,3%	56,4%	63,8%	55,5%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

2.9 Literalität in Ost- und Westdeutschland

Bundesweit sind 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren als funktionale Analphabet/inn/en zu bezeichnen. Unter anderem aufgrund des deutlich höheren Bevölkerungsanteils von Menschen mit Migrationshintergrund in

Westdeutschland ist der Anteil der Betroffenen dort mit 14,9 Prozent geringfügig höher als im bundesweiten Durchschnitt. Entsprechend gering ist die Quote in den ostdeutschen Ländern (einschließlich Berlin) mit 12,8 Prozent (vgl. Abbildung 5). Diese Werte wirken auf den ersten Blick sehr weit voneinander entfernt. Der Unterschied verschwindet jedoch, wenn man Unterschiede in den Variablen Migration und Bildungsstand herausrechnet. Nach einer Regressionsanalyse verbleibt ein auf geringem Niveau signifikanter und mit 0,5 Punkten geradezu winziger Ost-West-Effekt bestehen (Konstante in dieser erweiterten Regressionsanalyse: 52,4 Punkte auf einer Skala von 0-100). Das bedeutet, dass die Unterschiede im Osten und Westen nicht auf die neuen Bundesländer und die ehemaligen Systemunterschiede zurückgeführt werden können. Weder das DDR-Schulsystem noch das BRD-Schulsystem hat Effekte hervorgebracht, die sich mit diesen Mitteln nachweisen ließen.

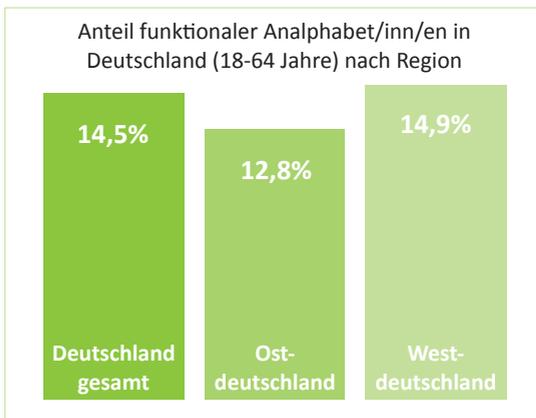


Abbildung 5: Anteil funktionaler Analphabet/inn/en in Deutschland (18-64 Jahre)

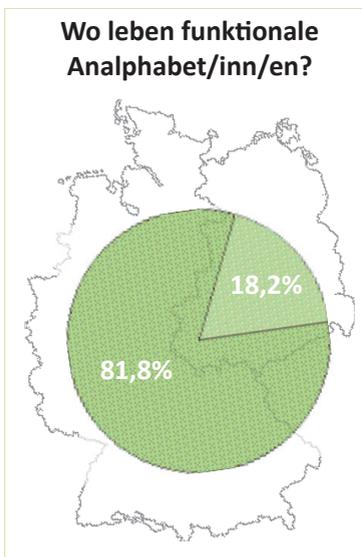


Abbildung 6: Wo leben funktionale Analphabet/inn/en?

2.10 Literalität nach Haushaltsgröße

In den größten Haushalten ist auch der Anteil der Betroffenen am größten – so die problematische Formel, die sich hinsichtlich der Haushaltsgröße ergibt. Über zwanzig Prozent derer, die in fünf- und mehrköpfigen Haushalten leben, sind von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. Riekman zur familiären Situation funktionaler Analphabet/inn/en in diesem Band). Aber auch die Ein-Personen-Haushalte sind überproportional häufig betroffen, nämlich zu 15,4 Prozent. Allein zu wohnen ist für die wenigsten ein Wunschzustand und entsteht ungewollt bei Partnerlosigkeit oder im Alter. Absichtlich liegen die Ein-Personen-Haushalte zwischen Auszug aus dem Elternhaus und Gründung des eigenen Hausstands. Nicht zu vergessen ist das „Getrennte Zusammenleben“ von Paaren in zwei Ein-Personen-Haushalten (vgl. Peuckert 2007).

Tabelle 17: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Haushaltsgröße

Literalität	Alpha-Level	Haushaltsgröße					
		Gesamt	1 Pers.	2 Pers.	3 Pers.	4 Pers.	5 und mehr
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,7%	0,3%	0,5%	0,7%	1,1%
	$\alpha 2$	3,9%	4,2%	3,8%	3,2%	3,2%	6,7%
	$\alpha 3$	10,0%	10,5%	9,2%	9,0%	9,8%	13,7%
Zwischensumme		14,5%	15,4%	13,3%	12,7%	13,7%	21,5%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	27,7%	26,6%	25,9%	24,0%	25,9%
	$> \alpha 4$	59,7%	57,0%	60,2%	61,4%	62,4%	52,5%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren, Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

2.11 Ursachen auf individueller und struktureller Ebene

Die häufigste Frage nach Veröffentlichung der Hauptergebnisse ist die nach den Ursachen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Dabei entsteht systematisch eine Denkfigur, die nach Ursachen des Individuums sucht. Diese Logik des „blaming the victim“ unterstellt, dass der Betroffene (victim) auch die Schuld (blame) an seiner Lage trage. Es entsteht leicht eine ungewollte Schuldzuschreibung auf den Einzelnen (Bittlingmayer et al. 2010).

Regressionsanalytisch lassen sich ohnehin nur begrenzte Anteile der Unterschiedlichkeit auf demografische Faktoren zurückführen – es lassen sich etwa dreißig Prozent der Varianz aufklären ($R^2 = 0,315$). Das bedeutet, dass über die verbleibenden siebenzig Prozent der Varianz sehr viele biografisch jeweils verschiedene Faktoren entscheiden. Aus demographischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Elternhaus und

Schulabschluss kann insofern nur teilweise hergeleitet werden, dass das Risiko des Analphabetismus mit ihnen zusammenhängt.

Damit diese individuelle Ursachenzuschreibung in angemessener Balance steht, flankieren wir sie anschließend mit Indikatoren der Weiterbildungsstruktur seit Berichtslegung durch die „Bildung in Deutschland“-Indikatoren 2006. Sie zeigen auf, welche strukturellen Ursachen möglicherweise im Angebot und Finanzierung kompensatorischer Weiterbildung an einer unzureichenden Literalisierung der Wohnbevölkerung in Deutschland mitbeteiligt sind.

2.11.1 Individuelle Ursachen

Regressionsanalysen geben Aufschluss darüber, welcher Faktor auch dann noch mit dem Phänomen einhergeht, wenn alle anderen Faktoren konstant gehalten werden. Die folgenden Tabellen stammen aus der Regressionsanalyse der leo.-Studie, deren Ergebnisse am Weltalphabetisierungstag 2011 vorgestellt wurden. Sie zeigen, welcher Faktor mit Literalität korreliert. Bei theoretischer Plausibilität kann argumentiert werden, dass die Prädiktoren ursächlich mit der Literalität zusammenhängen. Dieser Ursachenzusammenhang kann jedoch nicht durchweg als gegeben gelten, daher wird er bei jeder einzelnen Variable kurz diskutiert.

Individuelle Ursachen: Geschlecht

Die leo.-Skala wurde als Punktebereich von 0-100 festgelegt. Unterhalb von 40 Punkten liegen die Alpha-Levels 1-3, die als funktionaler Analphabetismus gelten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte.

Als Referenzperson wurde ein Mann im Alter von 40-49 Jahren festgelegt. Weitere Merkmale dieser Referenzperson sind Erwerbstätigkeit, mittlere Bildung und eine mittlere Bildung im Elternhaus. Die Festlegung ist analog zur ALWA-Studie des IAB (Arbeiten und Lernen im Wandel) erfolgt. Die Referenzperson erreicht 52,2 Punkte auf der leo.-Skala. Der Wert stellt die Konstante dar, alle folgenden Werte stehen in Relation zu dieser Konstante.

Betrachtet man den Unterschied nach Geschlecht, so zeigt sich: Eine Frau erreicht gegenüber gleichalten, gleichgebildeten, gleichermaßen migrierten, gleichermaßen erwerbstätigen Männern 2,6 Punkte mehr. Setzt man also alle genannten demographischen Variablen konstant und variiert nur das Geschlecht, so zeigt sich ein signifikanter Effekt von knapp einem Drittel Alpha-Level. Über die Ursächlichkeit des Geschlechts für die Literalität ist damit jedoch nichts gesagt: Es gibt keinen Grund für die Annahme, dass das biologische Geschlecht in irgendeiner Weise mit Literalität korreliert. Das gilt auch für die gegenwärtige mediale Diskussion um die Daten des neuseeländischen Intelligenztesters Flynn, der seit 2012 möglicherweise bei Frauen eine durchschnittlich höhere Intelligenz vorfindet: Der Intelligenz- oder Kompetenzeffekt ist theoretisch nicht durch das biologische Geschlecht, sondern höchstens durch geschlechtsspezifische Sozialisation zu begründen. Hier allerdings mag die Lesesozialisation von Mädchen und Frauen eine Rolle spielen. Auch kann die Tatsache, dass Frauen mehrheitlich Kinder betreuen und daher vermutlich oft auch die Hausaufgaben der gesamten Schulzeit wiederholen, zu

einer höheren Literalität führen. Belegt sind diese Argumente durch die leo.-Studie jedoch nicht.

Tabelle 18: Prädiktorstärken der Faktoren Geschlecht und Alter

	Lese- und Schreibkompetenz
Konstante auf Skala von 0-100 Punkten (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
Geschlecht (Referenzgruppe: Männer)	
Frauen	2,6***
Altersgruppe (Referenzgruppe: 40-49 Jahre)	
18-29 Jahre	0,3
30-39 Jahre	0,4
50-64 Jahre	-0,8**

Quelle: leo.-Regressionsanalyse. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$. Skala: Von 0-100 Punkte, funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1-3) endet bei 39,5 Punkten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Insgesamt stärkster Prädiktor: „kein Schulabschluss“ (-9,5***). $R^2 = 0,315$ → Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich durch die beobachteten Parameter erklären.

Individuelle Ursachen: Alter

Alterseffekte sinken bei Kontrolle anderer Variablen. Der verbleibende Effekt ist kein Kohorteneffekt der Bildungsexpansion, weil Bildung herausgerechnet ist. Ein 50- bis 64-jähriger Mensch erreicht gegenüber der Referenzgruppe 0,8 Punkte weniger, der Effekt ist gering, aber signifikant. Das bedeutet, dass selbst bei Kontrolle der Bildungsabschlüsse ein Alterseffekt bestehen bleibt, der genau gegenteilig zur landläufigen Klage liegt: Nicht die Jugend wird immer schlechter, sondern das höhere Alter korreliert negativ mit Literalität. Der deskriptiv bereits berichtete Effekt bleibt also auch dann bestehen, wenn man Alter, Migration und Erwerbsstatus herausrechnet. Die schlechtere Leistung der Älteren ist nicht vollständig durch ihre durchschnittlich kürzere Schulzeit erklärbar. Sie ist auch nicht vollständig durch eine möglicherweise überproportionale Quote von Zuwanderer/inn/en zu erklären.

Es bleibt zu diskutieren, inwiefern man Alter logisch als ursächlich für eine geringere Literalität einschätzen kann. Die Adoleszenz-Maximum-Hypothese, nach der Leistung ab 25 Jahren nachlasse, gilt seit Jahren als widerlegt und die Altersforschung zeigt, dass Ältere nicht schlechter, sondern anders lernen als Jüngere (im Überblick: Schmidt 2009).

Individuelle Ursachen: Schulbildung

Wie zu erwarten ist der Schulabschluss der stärkste Prädiktor. Eine Person ohne Schulabschluss erreicht 9,5 Punkte weniger als die Referenzgruppe. Das ist mehr als die Spanne eines Alpha-Levels. Dieser starke Zusammenhang betrifft insgesamt zwar kleinere Teile der Bevölkerung, hat aber einen logischen Erklärungswert: Die Ursache für Analphabetismus im Erwachsenenalter ist hier offensichtlich, dass die Grundlagen auch in der Schule nicht so erlernt wurden, dass ein Schulabschluss erworben werden konnte.

Tabelle 19: Prädiktorstärken der Faktoren Schulabschluss und elterlicher Schulabschluss

	Lese- und Schreibkompetenz
Konstante auf Skala von 0-100 Punkten (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
Höchster Schulabschluss (Referenzgruppe: Mittlere Bildung)	
kein Schulabschluss	-9,5***
untere Bildung	-3,8***
höhere Bildung	2,7***
noch Schüler/in	1,5
keine Angabe	-3,4*
Höchster Schulabschluss der Eltern (Referenzgruppe: Mittlere Reife)	
kein Abschluss	-4,0***
Volks- oder Hauptschule	-1,5***
Abitur	0,1
sonstiger Abschluss	-4,4***
unbekannt bzw. keine Angabe	-4,0***

Quelle: leo.-Regressionsanalyse. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$. Skala: Von 0-100 Punkte, funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1-3) endet bei 39,5 Punkten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Insgesamt stärkster Prädiktor: „kein Schulabschluss“ (-9,5***). $R^2 = 0,315$ → Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich durch die beobachteten Parameter erklären.

Individuelle Ursachen: Elternhaus

Problematischer ist der Zusammenhang mit dem Schulabschluss der Eltern. Eine Person, deren Eltern keinen Schulabschluss haben, ist durchschnittlich um 4,0 Punkte schlechter als eine Vergleichsperson mit demselben Bildungsstand, deren Eltern die Mittlere Reife erworben haben. Diese Korrelation zeigt, wie stark der Familienhintergrund mit der Leistung der Kinder zusammen hängt – auch wenn diese längst erwachsen sind und theoretisch Gelegenheit hatten, sich andere Gepflogenheiten außerhalb des Elternhauses anzueignen. Mehrpersonenhaushalte mit vier oder fünf Personen sind überproportional häufig von funktionalem Analpha-

betismus betroffen, die erwachsenen funktionalen Analphabet/inn/en erziehen also ihrerseits Kinder und geben Gewohnheiten der Schriftvermeidung an diese weiter.

Individuelle Ursachen: Erstsprache

Wie zu erwarten ist die erste erlernte Sprache dann ein negativer Prädiktor für die deutschsprachige Literalität, wenn es sich um eine andere Sprache als Deutsch handelt. Der Effekt ist mit über acht Punkten sehr hoch und wird nur von einem fehlenden Schulabschluss übertroffen. Bei diesem Zusammenhang kann auch eine ursächliche Wirkrichtung angenommen werden, die von der geringeren deutschen Sprachkenntnis zur geringeren deutschsprachigen Literalisierung verläuft. Man kann also das Problem geringer Literalität hier auch an der Wurzel packen und die ursächliche Problematik beheben, den gefährdeten oder betroffenen Personen also hinreichenden und guten Deutschunterricht anbieten. Es besteht daher die begründete Hoffnung, dass die Zahl der betroffenen Zweitsprachler/innen durch die Integrationskurse, die seit 2005 auf Basis des Zuwanderungsgesetzes angeboten werden, sukzessive sinkt.

Tabelle 20: Prädiktorstärken der Faktoren Erstsprache und Erwerbsstatus

	Lese- und Schreibkompetenz
Konstante auf Skala von 0-100 Punkten (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
Erstsprache in der Kindheit (Referenzgruppe: Deutsch) Andere Erstsprache	-8,4***
Erwerbsstatus (Referenzgruppe: Erwerbstätig) arbeitslos	-2,9***
inaktiv	-0,9**
in Ausbildung	0,4
Sonstiges bzw. keine Angabe	1,9

Quelle: leo.-Regressionsanalyse. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$. Skala: Von 0-100 Punkte, funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1-3) endet bei 39,5 Punkten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Insgesamt stärkster Prädiktor: „kein Schulabschluss“ (-9,5***). $R^2 = 0,315 \rightarrow$ Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich durch die beobachteten Parameter erklären.

Individuelle Ursachen: Erwerbstätigkeit

Erwerbstätige sind um 2,9 Punkte besser als vergleichbare Arbeitssuchende. Der Wert entspricht einem Drittel eines Alpha-Levels. Über die Ursächlichkeit des Zusammenhangs sind jedoch beide Richtungen denkbar: Möglicherweise führt der berufliche Gebrauch der Schrift zu Erhalt und Verbesserung der Literalität. Vielleicht finden aber auch eher die besser literalisierten Personen Arbeit und können ihren Arbeitsplatz erhalten. Auch Inaktivität hinsichtlich des Arbeitsmarktes korreliert ne-

gativ mit Literalität. Diese Personen sind weder berufstätig noch arbeitssuchend und offensichtlich im Durchschnitt weniger literalisiert als die Referenzgruppe.

2.11.2 Strukturelle Ursachen

Nimmt man an, dass eine lernwillige Person – vielleicht erst nach Ende der jugendlichen Orientierungsphase – in eine Weiterbildung eintreten möchte, die ihrer Alphabetisierung oder Grundbildung dienlich sein soll, so ist eine transparente, hinreichend finanzierte und flächendeckende Angebotslandschaft wünschenswert. Zu fragen ist, inwiefern in der betrieblichen Weiterbildung Angebote vorgehalten werden, ob die öffentliche Hand ihrem kompensatorischen Auftrag aus den Weiterbildungsgesetzen nachkommt und wie die deutsche Weiterbildung sich im internationalen Vergleich darstellt.

Alle herangezogenen Indikatoren entstammen den Bildungsberichten 2006, 2008, 2010 und 2012 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Der Einfachheit halber verwenden wir hier das Kürzel BiD mit Jahres- und Indikatorenangabe.

Strukturelle Ursachen: Wirtschaft und Arbeit, öffentliche Hand, Weiterbildung im internationalen Vergleich

Die Daten des neuesten Adult Education Survey, die für den Bildungsbericht 2012 neu aggregiert wurden, zeigen auf, dass die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung rückläufig ist (von 29 Prozent auf 26 Prozent, vgl. BiD 2012, G1). Der Anteil der weiterbildungsaktiven Betriebe ist von 2008 nach 2010 leicht gesunken. Die nachfolgend berichteten Daten aus teilweise älteren Bildungsberichten sind jeweils dann herangezogen worden, wenn im aktuellsten Bericht keine Differenzierung vorliegt oder – wie beim Indikator „Finanzierung der Weiterbildung“ seit 2006 kein Bericht mehr stattfindet.

Strukturelle Ursachen: Weiterbildungsangebot durch Unternehmen

Der Anteil der Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, ist von 66,7 Prozent im Jahr 1999 gesunken auf 54,2 Prozent im Jahr 2005, erhoben mit dem Continuing Vocational Education and Training Survey CVTS (BiD 2008 G2). Die rückläufige Tendenz scheint auch im neuesten Bericht weiter fortzubestehen. Sie zeigt sich auch in den Teilnahmedaten. Betrachtet man die einzelnen Branchen, so werden im Baugewerbe (33,2 Prozent) und im Gastgewerbe (39,2 Prozent) die wenigsten Angebote vorgehalten (BiD 2008 G2). Dies sind jedoch große Branchen, in denen sich zudem überproportional viele Betroffene finden (vgl. Grotluschen zu Literalität und Erwerbstätigkeit in diesem Band).

Baethge und Baethge-Kinsky (Baethge et al. 2004) weisen in einer umfangreichen Studie zum Lebenslangen Lernen auch Effekte der Arbeit als zweite Chance nach. Sie können zeigen, dass unabhängig von der Sozialisation positive Effekte der Erwerbsarbeit auf die Aneignung von Kompetenzen für lebenslanges Lernen bestehen. Sie konstatieren, dass lernförderliche Arbeit besonders stark mit der

Selbststeuerungsdisposition sowie dem Aktivitätsniveau der Kompetenzentwicklung korreliert (S. 136 und 140). Positiv formuliert kann also eine lernförderlich gestaltete Arbeitswelt zur Weiterbildungsteilnahme beitragen. Die Art der Arbeitsorganisation kann insofern negative Sozialisationserfahrungen teilweise korrigieren (ebd.). Folglich sprechen die Autoren von „Arbeit als zweite Chance“. Im Umkehrschluss heißt das jedoch, dass Routinetätigkeiten einen Grund für fehlende Weiterbildungsaktivität darstellen und dazu beitragen, gering ausgeprägte Selbststeuerung und Aktivität auf niedrigem Niveau zu verfestigen. Finden funktionale Analphabet/inn/en also routinisierte Arbeitsabläufe vor, trägt dies nicht zu ihrer Weiterentwicklung bei. Konsequenterweise argumentieren die Autoren außerdem, dass Zeiten der Arbeitslosigkeit „weniger dazu angetan sind, (...) Lernkompetenz als Erwachsener zu erweitern“ (ebd.).

Strukturelle Ursachen: Finanzierung der Weiterbildung

Seit zehn Jahren ist der Rückzug aus der Finanzierung von Weiterbildung dokumentiert: Zeitgleich mit PISA 2000 begann der Rückgang der Weiterbildungsfinanzierung durch die öffentlichen Haushalte um über 300 Mio. Euro (BiD 2006, G2). Dieses Phänomen wird gegenwärtig als „Schulfixierung der Bildungspolitik“ kritisiert, zumindest dann, wenn Schulbudgets zu Lasten der Weiterbildungsbudgets gestiegen sind.

Seit 2004 ist ein Rückgang der Weiterbildungsförderung aus dem Sozialgesetzbuch III um über vier Mrd. Euro dokumentiert (BiD 2006, G2). Die Kürzungen in der arbeitsmarktrelevanten Weiterbildung haben damit nicht ihr Ende erreicht, jedoch sind in den neueren Bildungsberichten keine Finanzierungsdaten mehr aggregiert.

Der gekürzte Milliardenbetrag war arbeitslosen Erwachsenen zugutegekommen. Von dieser Gruppe sind über 30 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. den Grotlüschen zu Literalität und Erwerbstätigkeit in diesem Band). Kürzungen in einer solchen Größenordnung sind mit Förderprogrammen von zwanzig oder dreißig Millionen Euro nicht zu kompensieren.

Strukturelle Ursachen: Internationaler Vergleich

Die zum internationalen Vergleich herangezogene Eurostat Labor Force Erhebung zeigte bereits 2006 auf, dass Deutschland hinsichtlich der Weiterbildungsquote auf dem viertletzten Platz von 15 EU-Ländern liegt, dabei gleich platziert mit mehreren weiteren Ländern (BiD 2006, G1). Die Lost Generation von insbesondere älteren Erwachsenen wird dabei flächendeckend festgestellt: Über 50-Jährige sind überall in Europa in der Weiterbildung unterrepräsentiert (BiD 2010, G1).

2.12 Alpha-Level-Charakterisierungen

Für die Frage nach der Ausrichtung des Bildungsangebots entstand ein Bedarf nach dichter Beschreibung der Alpha-Levels. Die hier zusammengestellten Eckdaten geben vorsichtige Tendenzen wieder, die Unterschiede sind teilweise jedoch eher graduell.

Der zahlenmäßig stärkste Alpha-Level 3 mit zehn Prozent der Bevölkerung aggregiert die höchste Quote an arbeitenden Analphabet/inn/en, der Wert variiert jedoch über die Alpha-Levels nur um wenige Prozentpunkte. Diese Gruppe scheint am ehesten noch integriert in Beschäftigung (58 Prozent gegenüber 66 Prozent in der Bevölkerung). Die Branchen, in denen berufstätige funktionale Analphabet/inn/en reüssieren, sind unter anderem die Gastronomie und das Bauhilfsgewerbe. Dies sind die Branchen, die am wenigsten in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/inn/en investieren (siehe oben). Die arbeitenden Analphabet/inn/en sind möglicherweise am leichtesten erreichbar und am leichtesten weiterzubilden – vor allem, weil nur ein kurzer Weg zurückzulegen ist bis zu einer gelungenen Literalisierung. Die Betroffenen werden sich selbst vermutlich nicht als funktionale Analphabet/inn/en wahrnehmen. Sie kommen vermutlich zurecht und haben *für sich selbst* keine zwingenden Gründe der Weiterbildung. Zur Ansprache hilft deshalb möglicherweise das Motiv, *Vorbild sein zu wollen für andere* – sei es für eigene Kinder oder auch für Mitarbeiter/innen.

Die mit 3,9 Prozent deutlich kleinere Gruppe auf dem Alpha-Level 2 enthält die höchste Population von Arbeitssuchenden. Im Trend kann man sie zunächst als arbeitssuchende Analphabet/inn/en charakterisieren. Die Gruppe weist gegenüber dem Bevölkerungsdurchschnitt eine dreimal so hohe Arbeitslosigkeit auf (21,5 Prozent gegenüber 7,6 Prozent). Sie erreicht mit 54 Prozent die geringste Erwerbsquote unter allen Alpha-Levels. Die Ausgrenzung aus der Berufswelt betrifft auch die Ausbildung: Diese Gruppe stellt mit vier Prozent eine nicht einmal halb so hohe Quote derer in Ausbildung wie im Bevölkerungsdurchschnitt mit dort zehn Prozent. Sie läuft möglicherweise besonders Gefahr, abgekoppelt und vergessen zu werden. Wie der Vergleich mit dem AlphaPanel (s.u.) zeigen wird, findet sich diese Teilgruppe relativ häufig in den Volkshochschulkursen.

Zahlenmäßig sehr gering ist der Alpha-Level 1 mit 0,6 Prozent der Bevölkerung besetzt. Personen, die lediglich Buchstaben erkennen, aber bereits an der Wortebene scheitern, finden sich in Deutschland sehr selten, hochgerechnet entsteht hier eine Zahl von knapp 300.000 Menschen. Sie sind im Trend eher häusliche Analphabet/inn/en und haben Deutsch zu über 70 Prozent als Zweitsprache erworben. Hier finden sich die meisten Nennungen der Elternzeit mit 18 Prozent gegenüber acht Prozent in der Bevölkerung. Die Gruppe lebt wie alle anderen Betroffenen auch überproportional häufig in der Großstadt als Singlehaushalt oder in großem Haushalt. Diese Teilgruppe ist vermutlich gut über die Deutschkurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge erreichbar, reagiert möglicherweise auf Family-Literacy-Angebote wie „Mama lernt Deutsch“ und die Aktivitäten der Kindertagesstätten und Schulen.

2.13 Vergleich mit dem AlphaPanel

Die leo.-Studie ist strukturell verankert mit dem Adult Education Survey und dem AlphaPanel (vgl. Lehmann / Fickler-Stang / Maué in diesem Band). Somit kann ein direkter Vergleich zwischen Adressaten (laut leo.-Studie) und Teilnehmenden (laut AlphaPanel) gezogen werden. Dieser Vergleich wird in einer Reihe der

Einzelbeiträge vorgenommen. Hier sollen lediglich die Gesamtergebnisse ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Verteilungen auf den Alpha-Levels zeigen, dass die Kursteilnehmenden zu fast vierzig Prozent auf dem Alpha-Level 2 anzusiedeln sind (vgl. Tabelle 21). Weitere knapp sieben Prozent befinden sich auf dem Alpha-Level 1. Ein weiteres Viertel der Teilnehmenden erreicht den Alpha-Level 3. Knapp dreißig Prozent der Kursteilnehmenden weist im Test eine so gute Leistung auf, dass sie als literalisiert auf dem Alpha-Level 4 (19,4 Prozent) oder darüber (10,5 Prozent) gelten müssen. Der Alpha-Level 4 ist charakterisiert als „fehlerhaftes Schreiben“. Hier können die Betroffenen überwiegend lesen und schreiben, sind jedoch mit ihrer Leistung nicht zufrieden und möchten sich weiter verbessern. Oberhalb dieses Niveaus ist zwar keine vollständige Orthografie erfasst, aber doch eine sichere Beherrschung der Schrift. Dass Personen mit dieser Schreibleistung dennoch in den Kursen aufzufinden sind, kann sich entweder dadurch erklären, dass sie sich auswärts unter Druck fühlen und nur im geschützten Rahmen der Volkshochschule reüssieren (vgl. dazu auch Döbert-Nauert 1985). Alternativ sind sie in den Kursen geblieben, ohne dort maßgeblich weiter zu lernen (vgl. zur Verweildauer auch die Studie von Egloff 2010 und Mitarbeiterinnen).

Tabelle 21: Vergleich leo.-Studie und AlphaPanel

Alpha-Level	α 1	α 2	α 3	α 4	$> \alpha$ 4
Verteilung der Bevölkerung laut leo. – Level-One Studie	0,6%	3,9%	10,0%	25,9%	59,7%
Verteilung der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen laut AlphaPanel	6,8%	39,6%	23,6%	19,4%	10,5%

Quelle: Lehmann / Fickler-Stang / Maué in diesem Band, eigene Gegenüberstellung.

2.14 Diskussion der leo.-Studie

Die Vergleichsmöglichkeiten mit AlphaPanel, International Adult Literacy Survey, Information et Vie Quotidienne und Skills-for-Life-Studie wurden oben im Einzelnen bereits dargestellt. Die jetzt folgenden Diskussionsaspekte stellen Antworten auf Rückfragen dar, die im Laufe eines Jahres der Verbreitung der Ergebnisse entstanden sind.

2.14.1 Weiterbildung als Antwort auf Alterungs- und Kohorteneffekte

Die drängendste Frage richtet sich auf die notwendigen Maßnahmen, etwa eine Strategie für Grundbildung auf Bundesebene oder auf Länderebene. Die Frage, ob das Schulsystem versagt habe, führt hier jedoch in die Irre: Kein Schulsystem der Bundesrepublik – nicht im Norden, nicht im Süden, nicht in Ostdeutschland, nicht in Westdeutschland – hat das Problem vollständig verhindern können. Die Denkfigur, alle Menschen in ihrer Kindheit vollständig alles zu lehren, ist möglicherweise eine Illusion. Einige Bildungssysteme sind folgerichtig auf nachholende Bildung einge-

stellt und halten diese systematisch als zweite Chance vor, so auch das deutsche System. Der Fokus sollte ohnehin auf die Weiterbildung gerichtet sein, da höheres Lebensalter negativ mit Literalität korreliert. Das entsteht einerseits, weil die älteren Kohorten weniger von Bildung und Weiterbildung profitiert haben (Kohorteneffekt). Andererseits gibt es Hinweise auf einen Kompetenzverlust im Laufe des Lebens, also einen Alterungseffekt (vgl. Abbildung 8). Gleichzeitig belegt die jüngere Altersforschung immer wieder die Lernfähigkeit auch in höherem Alter (vgl. im Überblick Schmidt 2009). Insofern ist Weiterbildung nicht nur angezeigt, sondern auch möglich.

Zur Frage, ob ein Alters- oder Kohorteneffekt vorliegt, referieren die Autor/inn/en der ALWA-Studie des IAB widersprüchliche Ergebnisse der internationalen Forschung (Woelfel 2011, S. 4). Die ALWA-Daten zeigen einen abfallenden Verlauf von Kompetenzen bei zunehmendem Alter, wobei die Studie bei 52-Jährigen endet.

2.14.2 Kompetenzmodell und Testaufgaben

Einige methodologische Fragen kehren regelmäßig wieder. Sie sind vertiefend in den folgenden Aufsätzen behandelt, sollen hier in Kurzform jedoch ebenfalls Aufnahme finden.

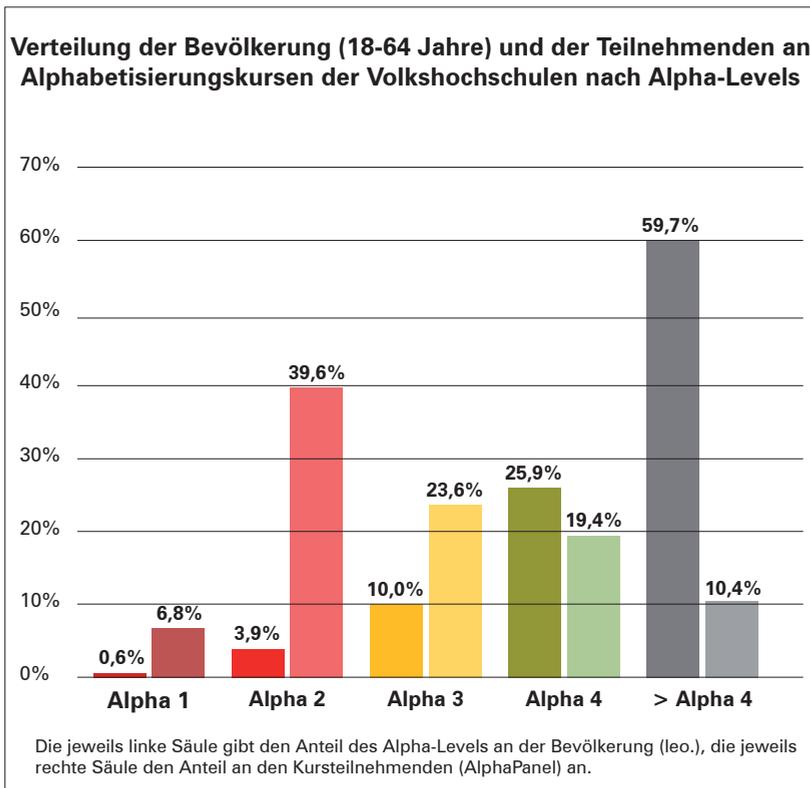


Abbildung 7: Vergleich leo.-Studie und AlphaPanel

Quelle: Lehmann, Fickler-Stang, Maué in diesem Band, eigene Gegenüberstellung.

Die erste Frage richtet sich auf die Validität der Studie: Messen die leo.-Testaufgaben Literalität? Die Testaufgaben sind aus Schriftsprachtheorien und Kann-Bestimmungen bereits bestehender Kompetenzmodelle hergeleitet. Die Alpha-Levels sind in einem dreijährigen Vorgängerprojekt entstanden. Sie enthalten über siebzig Kann-Beschreibungen und sind inhaltlich mit Praktiker/inne/n und Wissenschaftler/inne/n reflektiert worden (Grotlüschen et al. 2011).

Für einen der drei leo.-Pretests (n=327) konnten wir die Übereinstimmung mit eingeführten Tests (Hamburger Schreibprobe, Deutsch-Test für Zuwanderer) miterfassen. Sie liegt mit Cronbachs Alpha = .90 sehr hoch. Aus dem Deutsch-Test für Zuwanderer wurden ausschließlich Aufgaben verwendet, die die Lese- und Schreibkompetenz betreffen, nicht etwa die Grammatik oder das Hörverständnis. Auch das leichteste publizierte Item des International Adult Literacy Survey ist mitgelaufen.

Sowohl theoretisch (Schriftsprachtheorien) als auch praktisch (Kann-Beschreibungen anderer Kompetenzmodelle) und empirisch (Übereinstimmung mit Hamburger Schreibprobe und DTZ) wurde sichergestellt, dass die Testaufgaben tatsächlich die Zielgröße erfassen, nämlich Literalität auf dem unteren Kompetenzniveau, dem Level One. Da nun mit den Alpha-Levels ein ausdifferenziertes und anerkanntes Kompetenzmodell vorlag, konnten wir die Setzung der Level-Grenzen mit Hilfe der Erfassung schwierigkeitsbestimmender Merkmale vornehmen. Diese Setzung ist inhaltlich stärker an die Theorielage gebunden als konkurrierende Methoden. Sie ist aufwendiger als andere Methoden, bot sich aber hier an, um die leo.-Studie auf dem neuesten Stand zu produzieren, so dass sie möglichst lange unverändert replizierbar ist.

Das Kompetenzmodell, das auf dieser recht komplexen Struktur fußt, ist extrem vereinfachend mit vier Ebenen kommuniziert: Buchstabenebene, Wortebene, Satzebene und Textebene (s.o.). Selbstverständlich sind dies nicht die einzigen Unterscheidungsmerkmale der Alpha-Levels. Unter Einhaltung der anderen Merkmale, z.B. der Wortgebräuchlichkeit und Phonemstruktur, korreliert jedoch die Zeichenzahl einer Testaufgabe tatsächlich am stärksten mit der empirischen Schwierigkeit (siehe Hartig/Riekman in diesem Band). Daher ist die verkürzte Formel Buchstabe-Wort-Satz-Text auch empirisch an das wichtigste schwierigkeitsbestimmende Merkmal gebunden.

2.14.3 Über- oder Unterschätzung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

Angesichts der 7,5 Millionen Betroffenen wird typischerweise gefragt, ob der Schnitt nicht zu hoch gesetzt sei. Immerhin können die Betroffenen mehrheitlich lesen. Richtig ist, dass funktionale Analphabet/inn/en *langsam konstruierend* lesen und teils auch rudimentär schreiben können. Der Schnitt, der hier als Operationalisierung der Alphabund- und UNESCO-Definitionen gesetzt wurde, hat jedoch einen deutlichen Abstand zur Hamburger Schreibprobe, wie sie Ende der vierten Klasse zum Einsatz kommt. Ebenfalls ist ein Abstand zum Deutsch-Test für Zuwanderer, Niveau B1 eingehalten und (in aller Vorsicht) zu einem Item des IALS Level One. Die leo.-Testaufgaben liegen also noch immer deutlich unterhalb des Europäischen Referenzrahmens, Niveau B1. Sie liegen unterhalb des Bereichs, der mit IALS-Testaufgaben über-

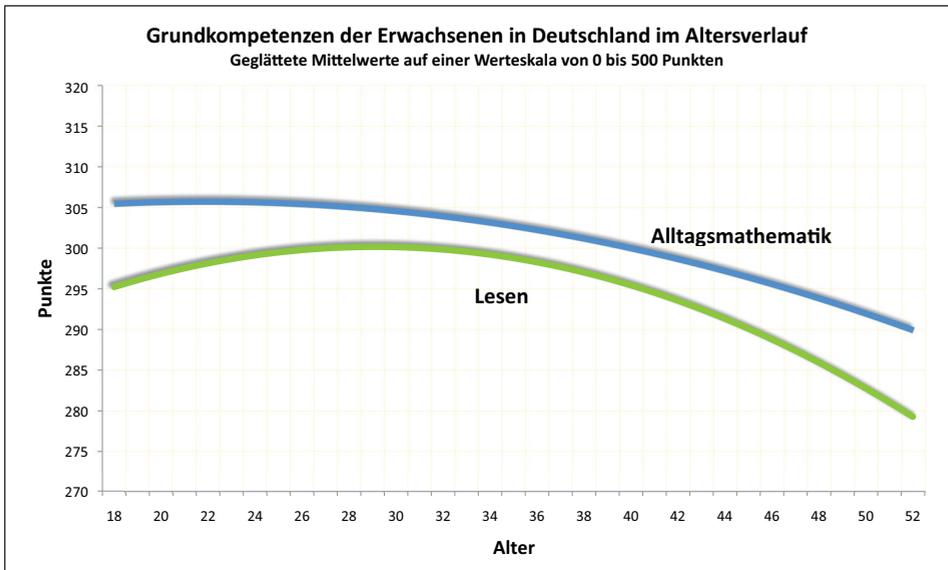


Abbildung 8: Grundkompetenzen der Erwachsenen in Deutschland im Altersverlauf

Quelle: ALWA-Studie, IAB-Kurzbericht 05/2011 (Woelfel 2011), S. 3

haupt erfasst wurde. Und sie liegen unterhalb der Erwartung, die Ende der vierten Klasse an Schulkinder gerichtet wird. Weiterhin haben wir die Testaufgaben inhaltlich an vergleichbare französische und englische Testaufgaben aus IVQ und Skills for Life (SfL) angelehnt, sofern sie publiziert sind. Entscheidend ist jedoch: Die Empfehlungen der UNESCO für international vergleichbare Bildungsstatistiken liegen deutlich höher (s.o. „volle Teilhabe“), und auch die Diskussion mit dem Kollegium des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen besagt, dass die deutsche Diskussion noch immer sehr zaghaft hinter den internationalen Benchmarks zurückfällt.

Die gegenteilige Frage wird ebenfalls gestellt. Wenn zwar die in der leo.-Studie gezogene Grenze gut begründbar ist, ist damit noch nicht gesagt, dass das Sample nicht eventuell nach oben verzerrt ist. Haben alle Befragten an der Studie teilgenommen oder gab es Ausfälle? Nicht jeder Mensch nimmt an einer Befragung teil, ergo gibt es auch Ausfälle. Ob sie literalitätsverzerrt sind, lässt sich mit letztgültiger Sicherheit nicht ausschließen. Wenn es aber eine Verzerrung gibt, so wären die realen Betroffenzahlen noch *höher* als 7,5 Millionen.

Die Stichprobenausschöpfung liegt bei 52 Prozent und ist im internationalen Vergleich als normal einzustufen (die aktuelle Skills for Life-Studie erreichte 57 Prozent, vgl. Department for Business 2011, S. 3). Es gibt keine Gründe, die Studie als verzerrt nach Bildungsstand oder Literalität anzunehmen. Der Bildungsstand des Samples ist auch ungewichtet bereits ausgewogen. Das Thema Literalität wurde während der Kontaktaufnahme nicht angesprochen. Es kann natürlich sein, dass Analphabet/inn/en keinen Interviewer zur Tür hineinlassen. Aber im Sample gab es 94mal die Abbruchbegründung „kann nicht gut genug lesen“, also sind Betroffene im

Sample enthalten. Die Personen sind via Plausible Values in die Ergebnisse auch einberechnet.

Im Sample sind allerdings über 65-Jährige nicht berücksichtigt. Würde man die Anzahl der über 65-Jährigen mit dem leo.-Durchschnittswert von 14,5 Prozent Betroffenen multiplizieren, müsste man vermutlich mehrere Millionen funktionale Analphabet/inn/en zur jetzigen Größenordnung hinzuzählen.

2.14.4 Surveyfähige Kompetenzdiagnostik und Vergleichbarkeit mit anderen Erwachsenenstudien

Die anfänglich mit großer Unsicherheit behaftete Frage, ob man Kompetenztests im Haushalt durchführen kann, ist inzwischen positiv beantwortet. Diese Messung ist zwar Störungen ausgesetzt und unterliegt der begrenzten Geduld der Befragten. Die Testakzeptanz ist daher praktisch wichtiger als die Anzahl oder Komplexität der Testaufgaben, denn auch die perfektesten Testaufgaben erbringen keine empirischen Ergebnisse, wenn sie von den Befragten nicht akzeptiert werden. Surveyfähige Kompetenzdiagnostik ist insofern durchaus anspruchsvoll. Um adäquate Aufgaben- und Ansprache-Formate zu finden, fand ein gesonderter Survey-Pretest statt (n=513), dessen Ergebnisse vor dem Hauptlauf Berücksichtigung fanden. Beispielsweise erwies es sich als unmöglich, konsistente Zeitmessungen zu erstellen, etwa um die Dauer eines vorgelesenen Gedichts zu erfassen. Die scheinbar einfache Zeitmessung scheitert zum Beispiel daran, dass viele Befragte ein Gedicht zunächst leise durchlesen, bevor sie es laut vorlesen. Damit ist für den Interviewer unklar, an welcher Stelle die Zeitmessung einsetzen muss. Auch die Beurteilung der Aufgabenlösungen im Haushalt erwies sich als anfällig, daher wurden in München alle Items vollständig nachkorrigiert. Günstig ist hingegen die Schnelligkeit des Testteils, der in weniger als fünfzehn Minuten fertiggestellt werden kann. Vorteilhaft ist weiterhin die face-to-face-Situation für Audiodiktat-Aufgaben vom Band. Eine anfänglich unge wohnte Herausforderung stellte es für die Interviewer dar, nicht helfen zu dürfen (vgl. ausführlicher zu den Rückmeldungen der Interviewer: Grotlüschen et al. 2010).

Typischerweise entsteht die Frage nach der Vergleichbarkeit der leo.-Studie mit anderen Erhebungen. Die Erwachsenenstudien IALS/ALL, ALWA, NEPS und PIAAC verwenden einen gleichen Stamm von Testaufgaben. Es wäre wünschenswert gewesen, leo. mit diesen Aufgaben verankern zu können, eine diesbezügliche Anfrage wurde jedoch seinerzeit abgelehnt. Nachträgliche Verankerungen sind angestrebt und in der Vorbereitung. Doch was erbringen die Vergleiche der Studien? Der International Adult Literacy Survey (IALS) wies 1995 für Deutschland 14,4 Prozent der Bevölkerung auf dem Level One aus. Damit lag Deutschland im Mittelfeld, eine umfangreiche Diskussion fand nicht statt. Die Verwendung der IALS/ALL-Items in der ALWA, die nur drei Prozent ihres Samples auf dem Level One vorfindet, erlaubt jedoch heute keinen Vergleich mehr mit den IALS-Daten (sonst hätte ALWA wenigstens in der Nähe des Level-One-Werts von 14,4 Prozent liegen müssen). Die IALS hat damit ihren Status als Referenzstudie zumindest teilweise eingebüßt.

Warum nun die leo.-Studie fast denselben Wert als funktionalen Analphabetismus ausweist (IALS: 14,4 Prozent auf Level One; leo.: 14,5 Prozent funktionale Analphabet/inn/en), hängt mit mehreren Faktoren zusammen. Diskutiert wurde sei-

nerzeit, dass IALS das Problem unterschätzt habe, die Konstruktion gibt jedoch keinen Anlass zu dieser Vermutung. Wichtiger scheint vielmehr, dass die leo.-Studie – anders als IALS – auch die Schreibkompetenz erfasst, nicht allein die Lesekompetenz. Auch PIAAC wird auf die Lesekompetenz fokussieren und den Level One nicht genauer ausdifferenzieren.

Für eine Fortschreibung der Level-One-Forschung ist also eine Flankierung der internationalen Vergleichsstudien durch relativ schnelle und schlanke nationale Level-One Studien einschließlich der Schreibkompetenz unabdingbar. Interessant wäre allerdings – und das ist die mit Abstand meistgestellte Frage – die Differenzierung nach Bundesländern.

3. Literatur

- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme (o.J. (2005)): Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004-2005 by INSEE. Unter Mitarbeit von Jean-Pierre Jeantheau und Claire Badel. Lyon, France.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/img/bb12cover.pdf>, zuletzt aktualisiert am 22.06.2012, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Woderich, Rudolf (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bittlingmayer, Uwe H.; Drucks, Stephan; Gerdes, Jürgen; Bauer, Ullrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 341–374.
- Department for Business, Innovation and Skills (2011): 2011 Skills for Life Survey: *Headline findings*, Online verfügbar unter <http://www.nationalnumeracy.org.uk/resources/12/index.html>, zuletzt aktualisiert am 01.12.2011, zuletzt geprüft am 26.07.2012.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- DfES (2003): *The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills*. DfES Research Brief RB490. Unter Mitarbeit von Gail Peachey, Richard White und Peter u. a. Burke. Herausgegeben von DfES. Norwich.
- Döbert-Nauert, Marion (1985): *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus*. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der VHS Bielefeld. Hg. v. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster, Stuttgart: Klett.
- Drecolll, Frank (1981): *Funktionaler Analphabetismus-Begriff, Erscheinungsbild psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen*. In: Drecolll, Frank; Müller, Ulrich (Hg.): Für

- ein Recht auf Lesen. *Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. 1. Aufl. Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg, S. 29–40.
- Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11–31.
- Egloff, Birte (2010): Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 203–208.
- Engelsing, Rolf (1973): *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft*. Stuttgart: Metzler.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Riekman, Wibke (2010): Methodische/ methodologische Problemlagen der Erfassung von Lese- und Schreibkompetenz für eine Level-One Studie. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 240–247.
- Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hg.) (2011): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke (Hg.) (2011): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Dessinger, Yvonne; Heinemann, Alisha M. B.; Schepers, Claudia (2010): *Alpha-Levels-Schreiben*. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf>, zuletzt aktualisiert am 23.07.2010, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007a): *IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Modul und erste Ergebnisse*. In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 57–69.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007b): *Low levels of literacy in France. First Results from IVQ Survey 2004/05, Focus on the ANLCI Module*. In: Knabe, Ferdinande (Hg.): *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kis, Szilvia (2007): *Zigeuner und Analphabetismus in Ungarn*. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 81–89.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kretschmann, Rudolf; Wieken, Petra (2009): *Alpha-Levels Lesen*. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Lesen.pdf>, zuletzt aktualisiert am 08.11.2010, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer (1996): *Wie gut können Deutsche lesen und rechnen?* In: *Universitas*, 51 (10), S. 975–989.
- Limage, Leslie J. (1996): *UNESCO's Efforts in the Field of Literacy*. In: Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit / Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: De Gruyter, S. 790–798.
- Nandi, Miriam (2007): *Gayatri Chakravorty Spivak: Übersetzungen aus anderen Welten*. Online verfügbar unter <http://www.springerlink.com/content/n440346570334175/fulltext.pdf>, zuletzt aktualisiert am 25.08.2007, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- OECD; Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris.
- Peuckert, Rüdiger (2007): *Zur aktuellen Lage der Familie*. In: Jutta Ecarius (Hg.): *Handbuch Familie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 36–56.

- Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel.
- Street, Brian V. (1992): Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an International Context. In: UNESCO-Institut für Pädagogik (Hg.): The Future of Literacy and The Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries (Hamburg, Germany, December 4-7). o.O. (Hamburg) (UIP-Berichte, 9), S. 41–53.
- WHO (2011): World Report on Disability: Factsheet. Main messages and recommendations. Online verfügbar unter http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/factsheet.pdf
- Woelfel, Oliver (2011): Grundkompetenzen von Erwachsenen: Gelernt ist gelernt? Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0511.pdf>, zuletzt aktualisiert am 07.03.2011, zuletzt geprüft am 15.08.2012.

leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg

Inhalt

1.	Einleitung	55
2.	Itementwicklung	56
2.1	Testaufgaben (Dummy-Items)	58
2.2	Aufgabentyp Suchbilder (Alpha-Levels 1 und 2).....	58
2.3	Aufgabentyp Zuordnung (Alpha-Level 2).....	59
2.4	Aufgabentyp Satzanfänge (Alpha-Level 3).....	60
2.5	Aufgabentyp Audiodiktat (Alpha-Level 4).....	60
3.	Verfahrens- und Skalierungspretest	61
3.1	Verfahrenspretest	61
3.2	Skalierungspretest.....	62
3.3	Die Alpha-Levels im Verhältnis zu anderen Tests	64
4.	Hefte-Design und Hauptlauf.....	65
5.	Skalierung	67
5.1	Normierung und Transformation	68
5.2	Lösungswahrscheinlichkeit eines Items von 62 Prozent	68
5.3	Schätzung der Personenfähigkeiten mit Plausible Values	68
6.	DIF-Analysen zu Geschlecht und zur Erstsprache	72
7.	Konservative Entscheidungen – offene Forschungsfragen.....	74
8.	Literatur	75

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bezeichnungen der Alpha-Levels.....	56
Abbildung 2:	Beispiel-Items zum Aufgabentyp Suchbilder (Dummy-Items).....	59
Abbildung 3:	Beispiel-Items zum Aufgabentyp Zuordnung (Dummy-Items)	59
Abbildung 4:	Beispiel-Items zum Aufgabentyp Satzanfänge (Dummy-Items).....	60
Abbildung 5:	Beispiel-Items zum Aufgabentyp Audiodiktat (Dummy-Items)	61
Abbildung 6:	Lage der leo.-Items in Relation zu anderen Literalitätstests	65
Abbildung 7:	leo.-Rätselheft (synonym: Filterheft) mit schwierigeren Items.....	66
Abbildung 8:	leo.-Alpha-Hefte mit leichteren Items	66
Abbildung 9:	Verteilung der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten auf den Alpha-Levels.....	71
Abbildung 10:	Streudiagramm der Itemschwierigkeiten für Männer und Frauen	72
Abbildung 11:	Streudiagramm der Itemschwierigkeiten für Personen mit Erstsprache Deutsch und anderer Erstsprache.....	73

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben differenziert nach Alpha-Levels.....	70
------------	---	----

leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg

1. Einleitung

Um die erste Level-One-Studie in Deutschland durchführen zu können, galt es, einige methodische Herausforderungen zu bewältigen. Zum einen mussten Items entwickelt werden, die zur Erfassung von niedrigen Lese- und Schreibkompetenzen geeignet sind. Die Items mussten so konzipiert sein, dass sie zur Diagnostik im Haushalt eingesetzt werden konnten. Dabei stand vorher nicht fest, ob Kompetenzdiagnostik bei Erwachsenen im Haushalt funktionieren kann, und ob sich nicht gerade Personen mit niedrigen Lese- und Schreibkompetenzen weigern würden, an der Studie teilzunehmen. Zum anderen galt es, im Forschungsprozess methodische Entscheidungen zu fällen, um die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu bestimmen. Diese letztgenannten Entscheidungen bezeichnen wir als konservativ, da sie dazu beigetragen haben, die Zahl der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen in Deutschland *vorsichtig* zu berechnen. Die Berechnungen wurden so angelegt, dass das Phänomen auf keinen Fall überschätzt wird, sondern schlimmstenfalls etwas unterschätzt berichtet wird.

Die methodischen Herausforderungen wurden in den verschiedenen Phasen der leo.-Studie mit großer und engagierter Unterstützung von einer Vielzahl von Personen bewältigt. Die Haushaltbefragung wurde mit Robert Jäckle, Frauke Bilger und Bernhard von Rosenblatt von TNS Infratest Sozialforschung beraten, vorbereitet und – mit Unterstützung von Alexandra Strauß durch den Interviewer/innen/stab von TNS Infratest Sozialforschung – durchgeführt. Die Auswahl der Items sowie deren Skalierung wurde zunächst begleitet von Rainer Lehmann, Doreen Holtsch und Ulrike Fickler-Stang von der Humboldt-Universität Berlin sowie von Susan Seeber von der Georg-August-Universität Göttingen. Gegen Ende des Pretests übernahm Johannes Hartig vom Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) die statistische Beratung. Er hat vor allem methodische Beratung bei der Rasch-Skalierung, der Bestimmung der Levelgrenzen und der Arbeit mit Plausible Values geleistet.

Der vorliegende Artikel ist einer von drei Beiträgen zur Methodik der leo.-Studie. Er beschreibt die Arbeiten und Entscheidungen, die an der Universität Hamburg erbracht wurden. Der zweite Artikel beschreibt die Vorgehensweise von TNS Infratest Sozialforschung zur Durchführung der leo.-Studie. Dem methodischen Problem der Erstellung der Levelgrenzen ist der dritte methodische Artikel in diesem Band gewidmet (vgl. Hartig / Riekmann), so dass diese Thematik an dieser Stelle herausgenommen werden konnte. Alle drei Artikel gehören für ein Verständnis der Methodik der leo.-Studie zusammen.

Hier wird im Folgenden zunächst der Prozess der Itementwicklung und ihrer vorläufigen Skalierung mit Hilfe der umfangreichen Pretests beschrieben. Anschließend wird die Konzeption und Anlage der Hauptstudie vorgestellt. Da die Durchführung der Hauptstudie von TNS Infratest Sozialforschung verantwortet wurde, ist diese im

Beitrag von Frauke Bilger, Robert Jäckle, Berhard von Rosenblatt und Alexandra Strauss im vorliegenden Band ausführlich beschrieben. Nachdem der erste Datensatz vorlag, wurde in Hamburg die endgültige Skalierung der Items vorgenommen. Anschließend werden durchgeführte DIF-Analyse (Differential Item Functioning) zu Gender und Erstsprache vorgestellt sowie abschließend die Entscheidungen zusammengefasst, die im Forschungsprozess getroffen wurden, um die Zahl der funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland zu ermitteln, abschließend wird auf offene Forschungsfragen verwiesen.

2. Itementwicklung

Mit den Items aus den Projekten *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*¹ und *leo. (leo. – Level-One Studie)* liegen in Deutschland erstmalig Items zur Erhebung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus vor, die den Ansprüchen des International Adult Literacy Survey (IALS) nicht nur entsprechen, sondern sie hinsichtlich der theoretischen Rückbindung auch übertreffen. Zudem haben *lea.* und *leo.* den Anspruch, den grob als „Level One“ bezeichneten unteren Kompetenzbereich in kleinschrittige und genau beschriebene Alpha-Levels auszudifferenzieren.

Die Alpha-Levels Lesen und Schreiben wurden im Projekt *lea.* auf der Basis von Schriftsprachtheorien für Erstlesende (Frith 1985; Brügelmann 1989; Reuter-Liehr 2008) entwickelt.

Im Überblick sind die Alpha-Levels entlang der jeweils dominanten Merkmale bezeichnet. Dahinter befinden sich jeweils sogenannte Kann-Beschreibungen, die die Operationalisierung in Items inspiriert haben. Jeder Level enthält acht bis zehn empirisch skalierte Kann-Beschreibungen, die Teilkompetenzen abbilden. (vgl. für genauere Kann-Beschreibungen Veröffentlichungen aus dem Projekt *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/>)

Lesen	Schreiben
1 - Prä-/ Paraliterales Lesen	1 - Logografisch auf Buchstabenebene
2 - Konstruierend auf Wortebene	2 - Alphabetisch auf Wortebene
3 - Konstruierend auf Satzebene	3 - Alphabetisch auf Satzebene
4 - Konstruierend auf Textebene und lexikalisch bei hoher Wortfrequenz	4 - Alphabetisch auf Textebene und orthografisch bei hoher Wortfrequenz
5/6 - Zunehmend lexikalisch bei mittlerer Textlänge	5/6 - Orthografisch und morphematisch auf Textebene

Abbildung 1: Bezeichnungen der Alpha-Levels

1 Das Projekt *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* war ein Projekt mit förderdiagnostischem Ansatz und wurde von Januar 2008 bis Dezember 2010 an den Universitäten Bremen und Hamburg durchgeführt (vgl. Grotlüschen et. al 2010).

Die entwickelten Items mussten eine Reihe von Kriterien erfüllen. Diese beziehen sich einerseits auf die Testakzeptanz, andererseits auf die statistische und inhaltliche Aussagekraft. Zur Testakzeptanz gehört:

- Schnelle Lösbarkeit (das bedeutet vor allem eine geringe Zeichenzahl)
- Ansprechende Präsentation (teils als Fotografien) und Inhalte (teils Pointen)
- Möglichkeit von Ausflüchten bei Nichtbewältigung
- Authentizität der Itemgrundlagen (Texte)

Förderdiagnostische Items werden in der Regel ohne Zeitdruck durchgeführt. Bevölkerungsdiagnostische Items unterliegen aber der Geduldsgrenze der Befragten. Eine zeitliche Beschränkung gab es nicht.

Die Präsentation der Items wurde durch die Benutzung von Fotografien und Zeichnungen möglichst ansprechend gestaltet. Alle Hefte wurden farbig gedruckt. Weiterhin wurde bei der Auswahl der Textgrundlagen darauf geachtet, kürzeste Texte mit Pointen zu finden. Schilder, Aphorismen, Lyrik, Texte der Hamburger Leseprobe, Eigentexte von Analphabet/inn/en aus Schreibwettbewerben (Deutscher Volkshochschul-Verband 2009) und Anekdoten der Arbeitswelt fanden dafür Verwendung. Alle Textgrundlagen genügten den Bedingungen, gebräuchliche Worte zu enthalten, Sätze mit wenigen Worten zu verwenden, weder Politik noch Religion zu betreffen und trotzdem nicht kindlich zu wirken.

Der Interviewsituation wurde Rechnung getragen, indem die Mehrheit der Aufgaben eine Ausflucht bereithielt, falls den Interviewten die Lösung nicht gelingt. Beim Einstieg, der einem Sehtest ähnelt, kann die Sehstärke zur Sprache kommen, an dieser Stelle wird ggf. eine Brille geholt. Weiterhin erlauben die Fotografien von Schriftzügen die Behauptung, man könne sie nicht gut erkennen oder die Schrift nicht lesen. Einige als Suchbilder oder Zuordnungsspiele gestaltete Aufgaben lassen die Ausflucht zu, man würde das Gesuchte nicht finden. Die Pretests zeigten, dass diese Fluchtmöglichkeiten durchaus genutzt werden, um das Scheitern an einer Aufgabe vor den Interviewenden zu rechtfertigen. Sie zeigten aber auch, dass alle Aufgaben valide und reliabel die Literalität einer Person testen, nicht ihre Fähigkeit, Rätsel zu lösen.

Die folgenden Aufgabentypen wurden verwendet:

Aufgabentypen Schreiben:

- Abschreiben (z. B. einen Schiffsnamen von einer Fotografie abschreiben)
- Einkreisen / Eintragen / Unterstreichen (z. B. den richtigen Auslaut einkreisen)
- Wörterdiktat nach Audiodatei (z. B. Schlüsselwörter einer Anekdote nach Diktat aufschreiben)
- Einen angefangenen Satz fortsetzen (z. B. Satz ergänzen: „Wenn der Fahrer bremst, _____“)
- Lückentexte vervollständigen (z. B. Formular ausfüllen)
- Fehler auf Fotografien oder aus Texten finden und korrigieren (z. B. Teile eines Analphabetismus-Eigentextes korrigieren)

Aufgabentypen Lesen:

- Multiple-Choice-Fragen zu fotografierten Schildern oder Kurztexten (z. B. aus der Hamburger Leseprobe Klasse 2)

- Zuordnungen (z. B. von Überschriften zu Aphorismen mit Pfeilen)
- Eintrag von Nummern oder Buchstaben (z. B. „Bild B“ oder „Nr. 1“)
- Vorlesen von Texten (wird nur noch als Einstiegsaufgabe verwendet, da statistische Gütekriterien nicht erfüllt wurden)
- Markieren von Textteilen (z. B. auf die Frage nach dem Protagonisten des Textes)

Darüber hinaus müssen so genannte schwierigkeitsbestimmende Merkmale (SBM) berücksichtigt werden, die auch die Aufgabentypen als ein Merkmal enthalten, zudem aber auch auf Zeichenzahl, Wortfrequenz, Phonemstufen und Schreibstrategien eingehen (zu genaueren schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen vgl. Hartig / Riekmann in diesem Band).

Alle entwickelten Items plus bereits vorhandene Items aus bestehenden Tests zur externen Validierung (vgl. 3.3) gingen in den Verfahrens- und Skalierungspretest mit ein, die unter 3.1 und 3.2 beschrieben werden. Im Folgenden werden baugleiche Items vorgestellt, die nicht in der leo.-Studie verwendet wurden, aber der gleichen Logik wie die dortigen Items folgen.

2.1 Testaufgaben (Dummy-Items)

leo. hat eine Reihe von Itemformaten, die als baugleiche, aber fiktive Items zur Verfügung gestellt werden können. Hier sind exemplarische Aufgaben vorgestellt. Eine Aufgabe kann mehrere Items enthalten, wobei das Item die kleinste messbare Einheit darstellt.

2.2 Aufgabentyp Suchbilder (Alpha-Levels 1 und 2)

Bei diesem Aufgabentyp wird Subprosa-Literalität erhoben (Lesen unterhalb der Textebene), hier auf Wortebene. Für den Alpha-Level 2 kommt die Anforderung lexikalischen Lesens aufgrund der beschädigten Buchstaben hinzu. Aussortiert wurden diese Items u.a. wegen der Regionalität: In Berlin sind die abgebildeten Straßenschilder sehr verbreitet. Dasselbe gilt für „Frau Hedis Tanzkaffee“ in Hamburg.

Aufgabentyp Suchbilder (Alpha-Level 1 und 2)

Interviewer: Bitte sehen Sie sich die Bilder an und kreuzen Sie die richtige Antwort an.



B

B	<input type="radio"/> Gehweg <input type="radio"/> Schild <input type="radio"/> Straße
Was ist beschädigt?	



C

C	<input type="radio"/> Frau <input type="radio"/> Heidi <input type="radio"/> Hedi
Wie heißt das Schiff?	

Abbildung 2: Beispiel-Items zum Aufgabentyp Suchbilder (Dummy-Items)

2.3 Aufgabentyp Zuordnung (Alpha-Level 2)

Die Aphorismen in diesem Beispielitem des Aufgabentyps Zuordnung beziehen sich beim Originalitem inhaltlich ausschließlich auf positive oder neutrale Themen, nicht auf Tod oder Schmerz. Die Quellen der Zitate sind nicht angegeben, um den Interviewten nicht den Eindruck der Unwissenheit zu vermitteln.

Aufgabentyp Zuordnung (Alpha-Level 2)

Interviewer: Nun zur nächsten Seite Ihres Rätselheftes. Sie sehen links vier Überschriften und rechts vier Sätze dazu. Bitte ziehen Sie einen Pfeil von der Überschrift zum dazu passenden Satz. Ein Pfeil ist als Beispiel schon eingezeichnet.

Jugend

Reicher Mann und armer Mann standen da und sah'n sich an. Und der Arme sagte bleich: Wär ich nicht arm, wärst du nicht reich.

Schmerz

Wie man jung bleibt? Anständig leben, langsam essen und ein falsches Alter angeben!

Tod

Angenehm werden Schmerzen erst, nachdem sie nachgelassen haben.

Reichtum

Ach, Kinder, Sterben ist so schwer und Ewig ist so lang!

Abbildung 3: Beispiel-Items zum Aufgabentyp Zuordnung (Dummy-Items)

2.4 Aufgabentyp Satzanfänge (Alpha-Level 3)

Bei diesem Aufgabentyp ging es darum, Sätze zu vervollständigen. Die Satzanfänge beziehen sich auf eine alltägliche Berufstätigkeit, die auch für Außenstehende sichtbar und nachvollziehbar ist. Rechtschreibung fällt bei der Auswertung nicht ins Gewicht, es genügt, wenn ein Satzende erkennbar und inhaltlich nachvollziehbar ist.

Der Versuch, die eigene Person zum Ausgangspunkt zu nehmen (anstelle der Köchin Lena), ist in den Vorab-Pretests gescheitert: Den Befragten, die die Items noch vor den Skalierungs- und Verfahrenspretests erprobten, war es unangenehm, ihre eigenen Wünsche kundzutun. Der Umweg über die arbeitende Person funktioniert hingegen einwandfrei.

Aufgabentyp Satzanfänge (Alpha-Level 3)

Interviewer: Unten stehen Satzanfänge. Wie würde die hier gezeichnete Köchin Lena sie fortsetzen? Bitte lassen Sie sich ein Satzende einfallen!



Wenn der Streit in der Küche nicht bald aufhört, ... _____

Kurz vor Feierabend ärgert mich immer, wenn ... _____

Wenn ich mal Chefköchin bin, werde ich ... _____

Abbildung 4: Beispiel-Items zum Aufgabentyp Satzanfänge (Dummy-Items)

2.5 Aufgabentyp Audiodiktat (Alpha-Level 4)

Der Aufgabentyp Audiodiktat ist der einzige Aufgabentyp mit reinen Schreibitems. Ansonsten ist die Messung von Lese- und Schreibkompetenzen in allen Items verschränkt. Bei diesem Aufgabentyp wird vom Band ein Text abgespielt. Anschließend werden einzelne Wörter wiederholt, die aufgeschrieben werden sollen. Ausgewertet wird auf dem Alpha-Level 4 die korrekte Schreibung der Wörter.

Aufgabentyp Audiodiktat (Alpha-Level 4)

Interviewer: Manche Leute sind ja recht schlagfertig bei der Arbeit. Bitte hören Sie zu und notieren Sie die Worte, die der Sprecher anschließend nennt.“ (Anm.: Nach Zustimmung wird das Audiofile angeschaltet.)

Sagt ein **Bäcker** zum anderen: „Es heißt ja, dass unter dem **Pflaster** der Strand liegt, guck doch mal in der **Auffahrt** nach.“
 „Macht nichts“, erwidert sein Lehrling, „ich will im **Urlaub** sowieso in die Berge!“

Danach: Diktat der Wörter Bäcker, Pflaster, Auffahrt, Urlaub.

Abbildung 5: Beispiel-Items zum Aufgabentyp Audiodiktat (Dummy-Items)

Die hier vorgestellten Aufgabentypen sind lediglich eine Auswahl der verwendeten Aufgabentypen und Items in der leo.-Studie. Sie dienen hier der exemplarischen Veranschaulichung. Für den Pretest wurden insgesamt 92 entwickelte Items getestet. Hinzu kamen Items zur externen Validierung. Die genaue Vorgehensweise der Pretests wird nun beschrieben.

3. Verfahrens- und Skalierungspretest

Der Pretest bestand zum einen aus dem Verfahrenspretest, der von TNS Infratest Sozialforschung verantwortet wurde, und zum anderen aus dem Pretest der Items, der in Berlin und Hamburg durchgeführt wurde. Beim Verfahrenspretest ging es darum, den Einsatz des Instruments im Haushalt zu testen, der Skalierungspretest sollte die Qualität der Items beurteilen. Die Skalierung, das heißt die Schwierigkeitsbestimmung der Aufgaben sowie die Messung der Lese- und Schreibfähigkeiten von Personen, erfolgt in der leo.-Studie auf Grundlage der Item-Response-Theorie (IRT, siehe z.B. Rost 2004). Bei der IRT werden Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten mit Hilfe der Antwortwahrscheinlichkeiten der einzelnen Aufgaben auf einer gemeinsamen Skala betrachtet. Das in leo. verwendete IRT-Modell basiert auf einem dichotomen Rasch-Modell und wurde mit Hilfe der Analysesoftware ConQuest berechnet (Wu / Adams / Wilson 1998). Ein gewichtiger Vorteil bei der Verwendung des Rasch-Modells ist es, dass nicht alle Personen die gleichen Aufgaben bearbeiten müssen, es aber auf der Basis einer Schätzung der Fähigkeit auf einer gemeinsamen Skala trotzdem möglich ist, diese miteinander zu vergleichen.

3.1 Verfahrenspretest

Der Grund für den umfangreichen Verfahrenspretest war es, dass der Einsatz der Instrumente in einer Breitenbefragung die Entwicklung von Verfahren zur Einbindung der Tests in das Survey-Umfeld voraussetzte. Erst die Verbindung von

Test-Methodik mit Survey-Methodik führt zu einsatzfähigen Erhebungsverfahren. Dazu benötigten wir die Zusammenarbeit mit einem fachlich ausgewiesenen Umfrageinstitut.

Den Auftrag für den Verfahrenspretest erhielt TNS Infratest Sozialforschung. Er umfasste die Aufgabe, die technische Gestaltung und Präsentation der Testaufgaben im Interview umzusetzen sowie zu planen, wie die Zielpersonen zur Teilnahme motiviert werden könnten. Die erarbeiteten Instrumente mussten zudem unter Praxisbedingungen erprobt werden, bevor sie in der Haupterhebung eingesetzt wurden.

Schon früh stand fest, dass die Basisergebend der leo.-Studie im „Huckepack“-Verfahren an den Adult Education Survey (AES) 2010 gekoppelt werden sollte. Für den Hauptlauf war eine repräsentative Stichprobe von 7.000 Befragten vorgesehen. Außerdem sollte es eine Aufstockung der Stichprobe mit Personen aus bildungsfernen Schichten geben. Das hierfür notwendige Screening hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses stammt aus verschiedenen, bei TNS Infratest Sozialforschung regelmäßig durchgeführten Mehrthemenbefragungen (vgl. Bilger / Jäckle / Rosenblatt / Strauss in diesem Band). Für die Aufstockungsstichprobe waren ca. 1.500 Befragte vorgesehen. Entsprechend dieser geplanten Anlage im Hauptlauf war auch die Stichprobe des Pretests als repräsentative Bevölkerungsstichprobe angelegt und betrug rund 500 Befragte. Auch diese Stichprobe enthielt bereits eine Aufstockungsstichprobe von 100 Befragten aus dem unteren Bildungsbereich, um auch dieses Verfahren für den Hauptlauf zu testen. Wesentliches Ergebnis war, dass die Zahl der Abbrüche im Rahmen des mündlichen Interviews erfreulich gering gehalten werden konnte. Insgesamt war es damit sehr gut gelungen, die Teilnahme der Befragungspersonen im Testteil des Interviews zu erreichen. Auch die Interviewer/innen waren in der Lage, die Tests durchzuführen und die Bearbeitungsergebnisse zu bewerten. Mit diesen Ergebnissen wurde bestätigt, dass die Entwicklung eines surveyfähigen Tests gelungen war. Die volle Dokumentation der Tests sowie der Interviewererfahrung lieferte wertvolle Informationen für die Durchführung des Hauptlaufs. (vgl. Rosenblatt / Bilger 2010).

3.2 Skalierungspretest

Insgesamt wurden in Berlin und Hamburg 327 Skalierungspretests realisiert. In Berlin wurden die Pretests mit Berufsschüler/inne/n durchgeführt (n=154), während in Hamburg mit zwei Beschäftigungsträgern zusammengearbeitet wurde (n=173). Es zeigten sich erwartungsgemäß unter den Berufsschüler/inne/n bessere Ergebnisse als bei den Beschäftigungsgesellschaften.

Die Durchführung der Pretests hat für das Projekt wertvolle Informationen über die Chancen und Grenzen einer face-to-face Diagnostik aufgezeigt. Sie wurden entlang der Rückmeldungen der Interviewer/innen systematisiert und mit den Erfahrungen der Infratest-Interviewer/innen abgeglichen. So fiel es den Interviewer/inne/n vor allem schwer, den Befragten keine Hilfe anbieten zu dürfen (vgl. Rosenblatt / Bilger 2010 und Grotlüschen / Bonna / Riekmann 2010).

Durch das Berliner Team wurden die Daten zunächst mit Hilfe klassischer Testtheorie auf Konsistenz geprüft. Die Reliabilitätsprüfung mit Cronbachs Alpha lieferte eine hohe Konsistenz der Skalen ($\alpha=0.91$ für polytome Items und $\alpha=0.98$ für di-

chotome Items). Parallel wurden die Ergebnisse in gemeinsamer Arbeit den probabilistischen Qualitätsprüfungen unterworfen. Es zeigte sich, dass es Items gibt, die sehr gute Ergebnisse erzielten, also gut und differenziert skalierten, es kristallisierten sich aber auch Items heraus, die für den Hauptlauf weniger geeignet schienen, letztere wurden aus dem Hauptlauf-Design eliminiert. Es zeigte sich, dass vor allem die polytomen Items schlechte Item-Fit-Werte lieferten.

Einzelne Aufgaben wurden entfernt, vor allem aufgrund von schlecht leserlichen Handschriften in der Vorlage oder zu komplexer Erhebungstypen (z. B. erwies sich eine Zeitmessung als zu fehleranfällig). Insbesondere zwei Vorleseaufgaben auf Basis von Texten der Dichter Brecht und Morgenstern wurden nach dem Pretest entfernt. Sie dienten zur Erfassung lexikalischen Lesens, konnten jedoch die statistischen Gütekriterien nicht erreichen. In den Pretests hatten sich beide allerdings als situationsentspannend bewährt: Das kaum leserlich geschriebene Brecht-Gedicht erlaubte, die Ursachenzuschreibung des Scheiterns auf die Aufgabe abzuwälzen. Das rasant und wortschöpferisch geschriebene Morgenstern-Gedicht führt unweigerlich zu einem Lachen, hat insofern die gesamte Testsituation entspannt. Zur Erhöhung der Testakzeptanz sind beide Items nutzbar, die statistische Güte genügt jedoch nicht zur Literalitätsmessung.

Neben Kriterien, die für die Testakzeptanz bedeutsam sind, wurde die Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Testaufgaben kontrolliert. Alle 114 im Pretest eingesetzten Items haben eine interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) von $\alpha=.90$, reduziert man den Itemsatz auf die im Hauptlauf eingesetzten 72 Items, erreicht man $\alpha=.97$.

Die Rasch-Homogenität der Items wurde über die Abweichungsquadrate (Meansquares, MNSQ) geprüft, die möglichst nahe 1 liegen sollten. Für die Auswahl der leo.-Items wurde ein Grenzwert von $MNSQ=1.33$ gesetzt (vgl. Wilson 2005, S. 129). Ein Item wies im Pretest einen MNSQ von 1,68 auf, es handelte sich hierbei allerdings um die Einstiegsaufgabe, die aufgrund der Testakzeptanz weiter mit im Hauptlauf eingesetzt wurde. Im Hauptlauf zeigte sich, dass auch diese Aufgabe einen sehr guten MNSQ von 1,00 hatte.

Weiterhin wurde die externe Validität der Aufgaben ermittelt, indem sie zu bereits bekannten Lese-Schreibtests ins Verhältnis gesetzt wurden. Die 327 jeweils einstündigen face-to-face Pretests enthielten deshalb nicht nur 72, sondern 114 Items, darunter 16 Items der Hamburger Schreibprobe 4/5, fünf Items des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) auf Niveau B1, ein publiziertes Item der IALS (International Adult Literacy Survey) auf dem Level One sowie 92 leo.- und leo.-Items, von denen 20 eliminiert wurden.

Die bereits erwähnte hohe interne Konsistenz zeigt die hierdurch ersichtlichen hohen Zusammenhänge mit bereits vorliegenden Lese- und Schreibitems, so dass die neuen leo.-Items etwas Ähnliches erfassen wie die bekannten Items der Hamburger Schreibprobe, des DTZ und in Grenzen auch der IALS.

Die Konsistenz steigt noch weiter an, wenn die Leseitems des Deutsch-Tests für Zuwanderer entfernt werden. Das weist eventuell darauf hin, dass der DTZ doch eine andere Kompetenz erfasst als die Literalität in der Erstsprache. Letztlich geht es beim DTZ um die fremdsprachige Kompetenz.

Eliminiert wurden 20 Items, deren statistische Güte nicht genügte oder deren Testakzeptanz zu wünschen übrig ließ. So verblieben für den Hauptlauf 72 Items,

verteilt auf das Rätselheft mit zehn Items und drei parallele Folgehefte mit je ca. 20 Items.

In gemeinsamer Beratung auf einer Item-Konferenz am 22.1.2010 an der Humboldt-Universität zu Berlin wurde anschließend über das Hauptlauf-Design entschieden. Es enthält ein „Rätselheft“ und drei „Alpha-Hefte“, von denen bei unzureichender Leistung im Rätselheft eines zufällig gezogen wird. Diese verankerten Testhefte ermöglichen eine ökonomische Testung bei gleichzeitiger Skalierung einer maximalen Anzahl von Items. Außerdem wurde entschieden, die Auswertung von Items lediglich dichotom vorzunehmen und auf eine Mittelkategorie („teilrichtig“) zu verzichten.

3.3 Die Alpha-Levels im Verhältnis zu anderen Tests

Nachdem im Spätherbst 2010 die Daten des leo.-Hauptlaufs vorlagen, zeigte sich der Ertrag der aufwendigen Pretests. Mithilfe einer Verankerung (*Linking*) wurden die Pretestdaten auf eine gemeinsame Skala mit den normierten Hauptlaufdaten gebracht. Damit wurden Hauptlauf und Skalierungspretest vergleichbar, so dass auch die probabilistisch ermittelte Lage der Items der externen Validierung im Verhältnis zu den leo.-Hauptlaufitems abgebildet werden kann.

Abbildung 6 zeigt oben die Nummern der schwierigen Items und unten die leichten (jeweils als Zahlen abgetragen). Die Kreuze stellen lediglich die Personenfähigkeiten der 327 Pretestpersonen dar, sind insofern für Bevölkerungsaussagen unerheblich. Die 327 Befragten sind Ein-Euro-Jobber/innen oder Berufsschüler/innen. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ. Aussagestark ist die Grafik hinsichtlich der Lage der Items zueinander.

Die abgebildeten 114 Items setzen sich aus 72 später verwendeten leo.-Items, 20 nach dem Pretest eliminierten Items und 22 Skalierungsitems zusammen. Letztere sind in Abbildung 6 markiert; es handelt sich wie beschrieben um Items aus der Hamburger Schreibprobe (HSP) 4/5 (eckig), dem DTZ B1 (oval) sowie um ein publiziertes Item des IALS Level One (dreieckig). Besonders an der Hamburger Schreibprobe, die den vollständigen Schriftspracherwerb am Ende der vierten bzw. fünften Schulklasse markiert, wird deutlich, wie weit der Abstand zwischen Alpha-Levels und korrekter Rechtschreibung ist. Deutsch-Test für Zuwanderer und IALS Level One weisen ebenfalls darauf hin, dass die hier verwendete Definition des funktionalen Analphabetismus als das Nichterreichen des Alpha-Level 4 eine relativ konservative Präzisierung der internationalen Definitionen darstellt. leo. stellt insofern eine eher konservative Schätzung der Größenordnung dar. Andere Länder bezeichnen durchaus den gesamten IALS Level One als funktionalen Analphabetismus. Die deutsche Schätzung ist insofern im Verhältnis zu anderen Studien erstens präzisiert und zweitens eher vorsichtig. Sie folgt damit dem Vorschlag des Alphabunds (vgl. Grotlüschen / Riekman / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band).

Verankerung

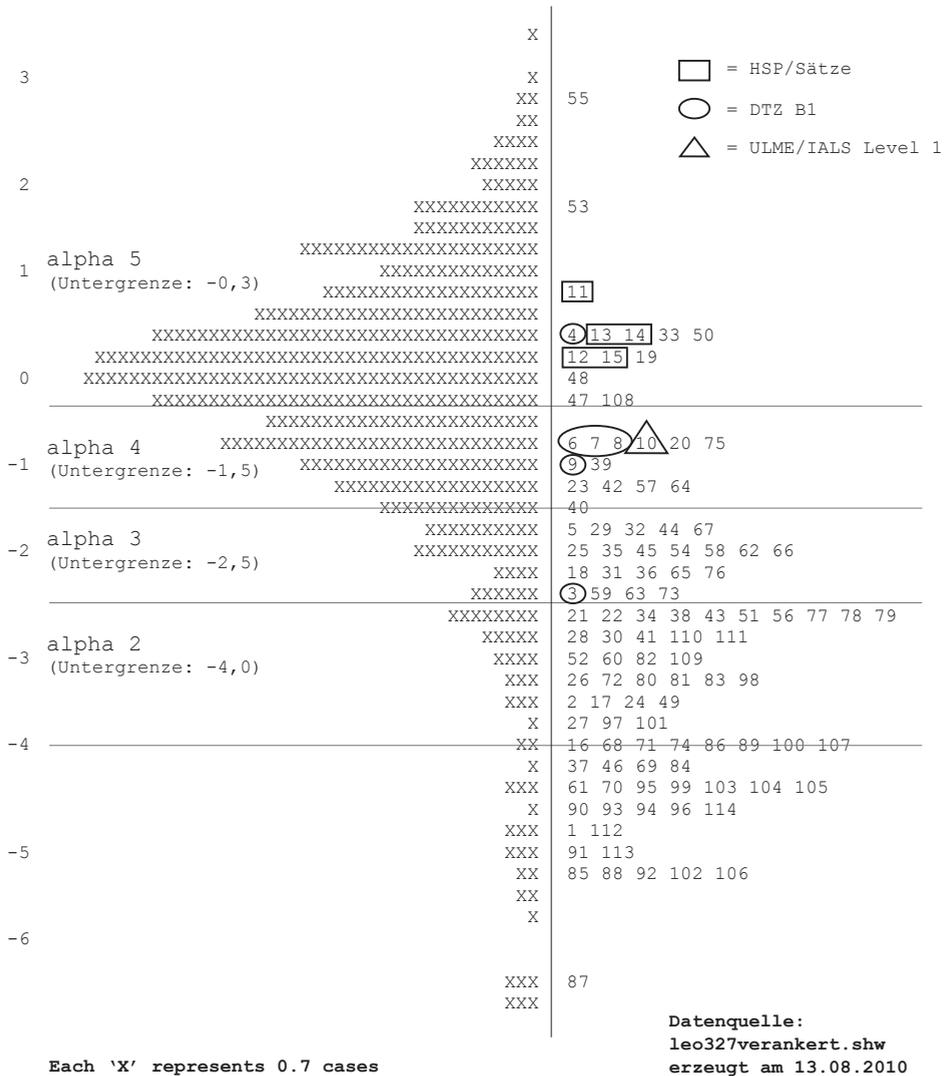


Abbildung 6: Lage der leo.-Items in Relation zu anderen Literalitätstests. Verankerung der Skalierungsstichprobe auf den normierten Itemschwierigkeiten.

4. Hefte-Design und Hauptlauf

Bevor der Hauptlauf starten konnte, mussten die Aufgaben in Heftform gebracht und für Erwachsene ansprechend gestaltet werden. In Zusammenarbeit mit TNS Infratest Sozialforschung wurde ein Hefte-Design entwickelt, das die Testsituation abschwächen sollte. Das erste Heft, das alle Befragten bekamen wurde auch deswegen „Rätselheft“ genannt.

Zunächst erhielten alle 7.035 Personen das Rätselheft: In diesem Rätselheft sind zehn Filter-Items plus zwei Einstiegsitems² enthalten.

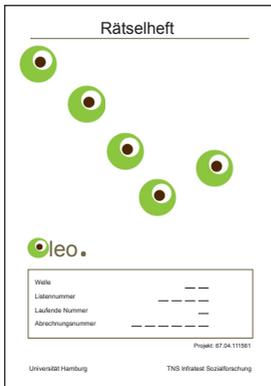


Abbildung 7: leo.-Rätselheft (synonym: Filterheft) mit schwierigeren Items

Ziel der in den Rätselheften angeführten Items (Filteraufgaben) war es, Personen mit vergleichsweise großen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu identifizieren. Im Anschluss an die Bearbeitung des Rätselhefts waren die Interviewer/innen aufgefordert, die schriftlich in den Heften niedergelegten Antworten der Zielperson auszuwerten und in das CAPI-Instrument (CAPI = Computer Assisted Personal Interviewing) zu übertragen. Auf Basis der so erhobenen Testergebnisse wurde in automatisierter Form ein Punktwert errechnet und mit einer vorher definierten Fehlerschwelle verglichen. Sofern die Fehlerschwelle beim Bearbeiten des Rätselhefts überschritten wurde – was bei 23,7 Prozent der befragten Personen der Fall war –, bekam die Zielperson anschließend per Zufallsauswahl eines von drei Alpha-Heften:

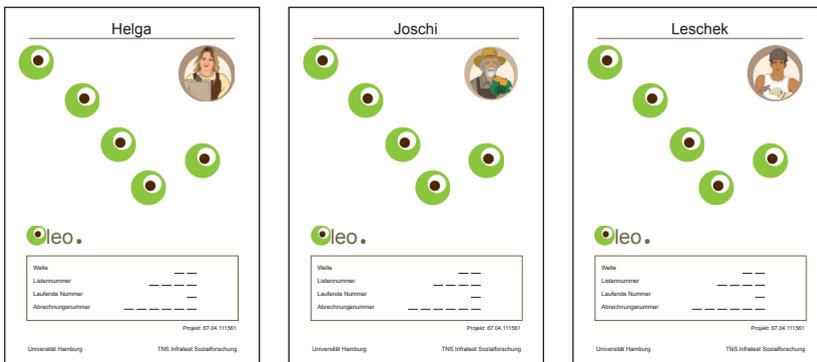


Abbildung 8: leo.-Alpha-Hefte mit leichteren Items

2 Letztere waren im Verfahrenspretest solide, wiesen jedoch relativ instabile Trennschärfe im Skalierungspretest auf. Sie wurden aufgrund ihrer guten Eignung als Einstieg und zur Erhöhung der Testakzeptanz im Hauptlauf beibehalten. In die Filterung sind sie nicht eingegangen. Die spätere Auswertung zeigte jedoch die einwandfreie Verwendbarkeit im Hauptlauf, so dass die Werte sogar noch mit in die Berechnungen eingehen konnten.

In diesen Alpha-Heften waren jeweils vier Aufgaben mit mehreren Items enthalten, die vorrangig auf den unteren Alpha-Levels testen. Die Hefte wurden zur besseren Handhabung mit Namen versehen (Joschi, Helga, Leschek). Von den Zielpersonen erhielten 7,7 Prozent das Heft Joschi, 7,7 Prozent das Heft Helga und 8,3 Prozent das Heft Leschek.

Insgesamt konnten 8.436 Interviews realisiert werden, die alle in die Auswertung einbezogen werden konnten. Die durchschnittlichen Interviewzeiten bleiben im Rätselheft unter 15 Minuten. Kommt bei unzureichender Testleistung im Rätselheft zusätzlich ein etwa zehnminütiges Alpha-Heft hinzu, entstehen Testzeiten von durchschnittlich 25 Minuten.

Während die Durchführung der Hauptstudie, die Datenaufbereitung und das Editing von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt wurde (diese Schritte sind bei Bilger / Jäckle / Rosenblatt / Strauß im vorliegenden Band beschrieben), bestand der nächste Arbeitsschritt an der Universität Hamburg nach der Übergabe des Datensatzes durch TNS Infratest Sozialforschung in der Skalierung der relativen Itemschwierigkeiten.

5. Skalierung

Der Pretest mit 327 Personen diente dazu, die relativen Itemschwierigkeiten von 114 Items zu skalieren, also in eine Reihenfolge zu bringen. Danach wurden alle fremden Items entfernt, also diejenigen Items, die aus der Hamburger Schreibprobe oder dem Deutsch-Test für Zuwanderer stammten und lediglich die Übereinstimmung der leo.-Items mit ähnlichen Tests prüfen sollten. Zudem wurden diejenigen Items entfernt, deren statistische Kennwerte nicht ausreichten (s.o.). Im Set verblieben 72 leo.-Items.

Bei der Skalierung wird geprüft, ob die aus dem Modell vorhergesagten Lösungshäufigkeiten in bestimmten Fähigkeitsbereichen mit den beobachteten Häufigkeiten übereinstimmen. Da die Items bereits einen umfangreichen Pretest durchlaufen hatten, konnten wir davon ausgehen, dass der Item-Fit bei den Items stabil blieb. Dies bestätigte sich nach der Durchführung der endgültigen Skalierung.

Im Hauptlauf weist ein Item den $MNSQ=1.34$ auf. Es handelt sich um ein Item aus einer Zuordnungsaufgabe, dessen andere drei Items deutlich bessere Werte aufweisen. Die Aufgabe blieb daher im Set enthalten. Die gewichteten Meansquares der anderen Items variieren zwischen $MNSQ=0.61$ und $MNSQ=1.14$.

Die Varianz der gemessenen Fähigkeit liegt im Hauptlauf bei 2,013, die EAP-/PV-Reliabilität bei 0,718, wobei bei dieser eher niedrigen Reliabilität auch die Fälle enthalten sind, die nach dem Screening nicht weiter getestet wurden. Für die Lese- und Rechtschreibschwachen ist die Reliabilität wahrscheinlich höher.

5.1 Normierung und Transformation

Erst durch den leo.-Hauptlauf mit einer Repräsentativstichprobe konnte nunmehr eine Normierung der Itemschwierigkeiten erreicht werden. Die Lösungswahrscheinlichkeiten sind nun durch das deutschsprachige Erwerbspotenzial mit einer Grundgesamtheit von derzeit 51 Millionen Menschen normiert.

Der Wertebereich wurde anschließend in den positiven Bereich transformiert. Die mittlere Personenfähigkeit wurde auf einen Wert von 50 festgelegt, die Standardabweichung auf zehn gesetzt. Daraus resultiert für die Itemschwierigkeiten und den größten Teil der Fähigkeitsverteilung ein Wertebereich zwischen null und hundert (vgl. Hartig / Riekmann im vorliegenden Band). Das trennt die leo.-Level-One-Werte auch optisch von den IALS- oder PISA-Werten, die im Intervall von null bis tausend (Mittelwert 500, Standardabweichung 100) liegen.

5.2 Lösungswahrscheinlichkeit eines Items von 62 Prozent

Um Personen einem Level zuzuordnen, ist zu definieren, mit welcher Wahrscheinlichkeit jemand die fraglichen Aufgaben bewerkstelligen kann (vgl. Hartig / Riekmann im vorliegenden Band). Die leo. – Level-One Studie folgt dabei der Vorgabe der PISA-Studien (vgl. OECD 2002, S. 207). Wer einen Alpha-Level erreicht, kann mit einer Wahrscheinlichkeit von 62 Prozent typische Aufgaben dieses Alpha-Levels lösen. Das bedeutet auch, dass gelegentliche Fehler, die etwa aus der Interviewsituation resultieren, noch nicht zur Herabstufung der fraglichen Person führen. Die Zahl 62 Prozent stellt somit keinen willkürlichen Schnitt dar, da sich die leo.-Studie hier an bestehende Praxis der PISA-Studien angelehnt hat, ist aber nicht weiter theoretisch zu begründen. Genauso gut könnte die Messlatte auch noch weiter angezogen werden. So haben es die IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) und die ALL-Studie (Adult Literacy and Lifeskills Survey) gemacht. Sie sehen eine Lösungswahrscheinlichkeit von 80 Prozent vor, um einem Level zugeordnet zu werden (OECD/Statistics Canada 2000, S. 94 und OECD/Statistics Canada 2005, S. 16). Das würde dazu führen, mehr Personen in den unteren Levels zu kategorisieren und weniger in den oberen Levels.

5.3 Schätzung der Personenfähigkeiten mit Plausible Values

Für die Schätzung von Personenfähigkeiten finden in der Regel zwei mögliche Verfahren Anwendung. Zum einen gibt es die Möglichkeit, individuelle Fähigkeitswerte mit der traditionellen Personenparameterschätzung des Rasch-Modells durchzuführen, die als Weighted Likelihood Estimates (WLE) bezeichnet wird. Die zweite Möglichkeit, die allerdings einen Mehraufwand bei der Datenaufbereitung und auch der Datenanalyse erfordert, sind Schätzungen mit Plausible Values (PV). Plausible Values stellen Schätzungen der getesteten Lese- und Schreibfähigkeiten dar. Diese Schätzungen erfolgen in Form von Wahrscheinlichkeitsverteilungen, die sowohl die gelösten Testaufgaben als auch Merkmale der getesteten Personen (z. B. Alter, Geschlecht, Erstsprache etc.) berücksichtigen. PV stellen keine individuellen

Testwerte dar, sondern geben eine Schätzung des Bereichs an, in dem die Fähigkeit einer getesteten Person „plausiblerweise“, unter Berücksichtigung von möglichst vielen vorhandenen Informationen, liegt.

PV sind gegenüber individuellen Testwerten (z. B. Maximum-Likelihood-Schätzungen) dann zu bevorzugen, wenn die Schätzung der Eigenschaften einer Population (z. B. die Verteilung einer Fähigkeit oder die Zusammenhänge der Fähigkeit mit anderen Variablen) im Vordergrund steht und die Testleistung der getesteten Personen für diese keine individuellen Konsequenzen haben. PV haben die Eigenschaft, Verteilungen und Zusammenhänge einer gemessenen Fähigkeit in der Population unverzerrt wiederzugeben (vgl. Mislevy / Beaton / Kaplan / Sheehan 1992; OECD, 2009, S. 93ff.).

Bei der Erzeugung von PV werden die Antworten auf die Testaufgaben mit einem Modell der Item-Response-Theorie (IRT) skaliert, das den angenommenen Zusammenhang zwischen der gemessenen Fähigkeit und den Antworten auf die Testitems beschreibt. Zusätzlich wird die gemessene Fähigkeit in einer sogenannten latenten Regression durch Merkmale der getesteten Personen vorhergesagt, diese Prädiktoren (z. B. Alter, Geschlecht, Erstsprache etc.) werden als *Hintergrundmodell* bezeichnet. Das Hintergrundmodell liefert dann genügend Informationen, um auch mit fehlenden Daten in den Tests umzugehen. Also auch, wenn jemand nur wenige Items bearbeitet hat, kann durch das Hintergrundmodell auf seine Fähigkeiten geschlossen werden und fünf Plausible Values erzeugt werden.

Aus der Kombination von IRT-Modell und latenter Regression erfolgt die Bildung der individuellen Wahrscheinlichkeitsverteilungen für die getestete Fähigkeit. In der leo.-Studie wurden in das Hintergrundmodell die Haupteffekte von 48 Variablen einbezogen, die in die Berichtlegung und mögliche weiterführende Analysen einfließen sollten. Für Variablen, die bei der Schätzung der PV im Hintergrundmodell nicht berücksichtigt wurden, liefern die PV keine unverzerrten Ergebnisse.

Für ordinal und nominal skalierte Variablen wurden Dummyvariablen als Prädiktoren gebildet. Zusätzlich zu den Haupteffekten wurden für elf ausgewählte Wechselwirkungen entsprechende Interaktionsterme und Dummyvariablen gebildet. Da die Effekte im Hintergrundmodell untereinander teilweise hoch korreliert sind und die Gesamtmenge zu groß für die Erzeugung der PV war, wurden die Variablen des Hintergrundmodells einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen. Mit dieser wurden 192 Faktoren extrahiert, die 95 Prozent der Varianz aller Effekte erklären. Faktorwerte für diese Faktoren wurden dann als Prädiktoren bei der Erzeugung der PV mit ConQuest verwendet.

Aus der Arbeit mit PV resultiert ein Mehraufwand bei der Datenanalyse. Für jede Fähigkeitsdimension werden mehrere PV (typischerweise fünf) zufällig aus einer geschätzten Wahrscheinlichkeitsverteilung gezogen. Alle Analysen (z. B. Berechnung von Gruppenmittelwerten) müssen mehrfach durchgeführt werden, die Streuung der Ergebnisse über die PV muss bei der Schätzung von Standardfehlern berücksichtigt werden. Anschließend wurden die PV (ebenso wie die Itemschwierigkeiten) so transformiert, dass die mittlere Fähigkeit 50 und die Standardabweichung zehn betragen.

Um deutlich zu machen, welche Auswirkungen die Entscheidung, mit PV und nicht mit WLE zu arbeiten, auf die Ergebnisse der leo.-Studie hat, sind unten im Vergleich die mit beiden Verfahren berechneten Anteile der Personen auf den Alpha-Levels angegeben.

WLE überschätzen die Varianz leicht, wenn es um Bevölkerungsdiagnostik geht. Das bedeutet, dass bei der Arbeit mit WLE die Kurve, die die Verteilung der Kompetenzen in der Bevölkerung wiedergibt, zu den Rändern hin zu weit auslaufen und dadurch gerade im niedrigen Kompetenzbereich die Werte überschätzt würden.

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben differenziert nach Alpha-Levels

Literalität	Alpha-Level	Anteil berechnet mit PV	Anteil berechnet mit WLE
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	1,7%
	$\alpha 2$	3,9%	5,0%
	$\alpha 3$	10,0%	10,9%
Zwischensumme		14,5%	17,6%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	22,1%
	$> \alpha 4$	59,7%	60,3%
Summe		100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren, Abweichung der Summe von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der funktionalen Analphabeten in Deutschland bei der Berechnung mit WLE insgesamt auf 17,6 Prozent geschätzt würde.

Es kann trotzdem gute Gründe geben, Berechnungen mit WLE anstatt mit Plausible Values durchzuführen, nämlich dann, wenn Variablen nicht in das vorbereitende Hintergrundmodell eingeflossen sind und dennoch mit diesen Variablen weitergerechnet werden soll (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 372f.). Selbstverständlich muss dann aber immer darauf hingewiesen werden, mit welchem Verfahren die Zahlen erstellt wurden.

Anhand der Abbildung 9, die die Verteilung der Personenfähigkeiten und Item-Schwierigkeiten (berechnet mit PV) darstellt, kann man sich auch grafisch vor Augen führen, wie sich die Kurve verändern würde, wenn der Anteil der funktionalen Analphabeten mit WLE und nicht mit PV geschätzt würde. Es ist gerade der kritische untere Teil der Kurve (in rot dargestellt), der durch die Arbeit mit PV moderater eingeschätzt wird. Die Kurve ist an dieser Stelle stärker gestaucht. Gerade wenn es aber darum geht, Kompetenzen auf niedrigen Niveaus zu messen, wären Veränderungen in diesem Teil der Kurve bedeutsam.

Mit der Durchführung des Schätzverfahrens mit Plausible Values waren alle notwendigen Schritte abgeschlossen, um vertiefende Analysen nach verschiedenen Personenmerkmalen vorzunehmen.

Außerdem wurde noch ein Prüfverfahren eingezogen, das die Qualität des Datensatzes beurteilen sollte. Dieses Prüfverfahren waren Analysen zum Differential Item Functioning (DIF), also zu der Frage, ob durch die Auswahl der Items bestimmte Personengruppen benachteiligt werden.

Alpha-Levels: Personenfähigkeit und Itemschwierigkeit (62 Prozent-Schwelle)

Daten entnommen aus:
MAP OF LATENT DISTRIBUTIONS AND RESPONSE
MODEL PARAMETER ESTIMATES,
maßstabsgetreu umgesetzt, Levelgrenzen
umgerechnet auf eine Lösungswahrscheinlichkeit
von 62 Prozent

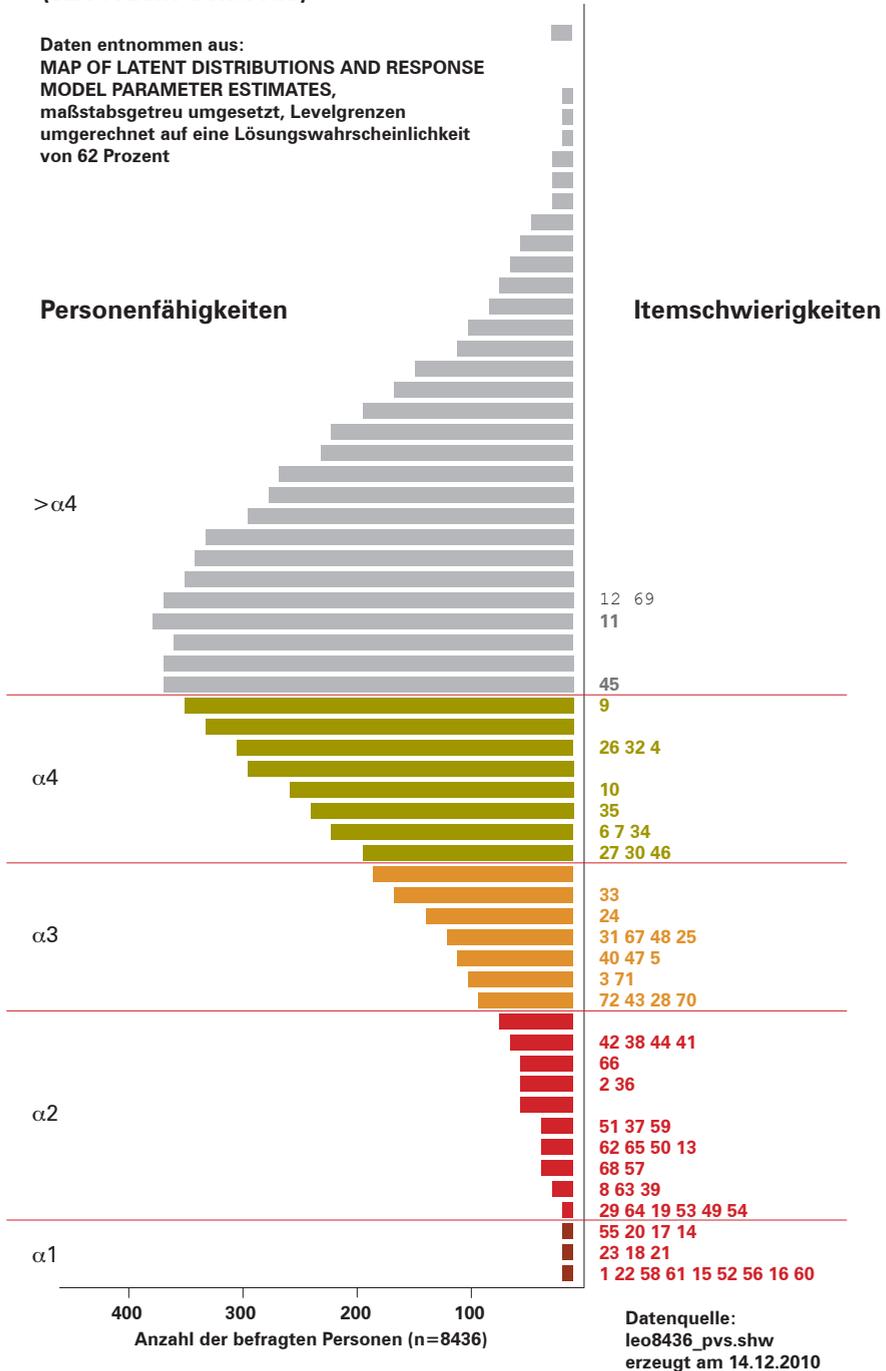


Abbildung 9: Verteilung der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten auf den Alpha-Levels, berechnet mit Plausible Values

6. DIF-Analysen zu Geschlecht und zur Erstsprache

„Differential Item Functioning“ bedeutet, dass Angehörige einer Gruppe für ein Item eine niedrigere oder höhere Lösungswahrscheinlichkeit haben als Angehörige der „Referenzgruppe“, auch wenn man die zu messende Fähigkeit berücksichtigt. Ein Item mit DIF zuungunsten von Frauen würde z.B. von Frauen seltener gelöst als von Männern, die dieselbe Lesefähigkeit haben. Das Vorliegen von DIF ist eine Verletzung der Annahmen des Rasch-Modells, da die Lösungswahrscheinlichkeiten der Items nur von der gemessenen Fähigkeit und der Itemschwierigkeit, nicht aber von weiteren Variablen abhängen dürfen. Inhaltlich bedeutet DIF, dass Items „unfair“ für bestimmte Gruppen sind.

Die Abbildung 10 zeigt die Streuung der leo.-Items für Männer und Frauen. Items auf der diagonalen Linie sind für beide Geschlechter gleich schwer, Items oberhalb der Linie sind für Frauen schwieriger als für Männer, Items unterhalb der Linie sind für Männer schwieriger als für Frauen.

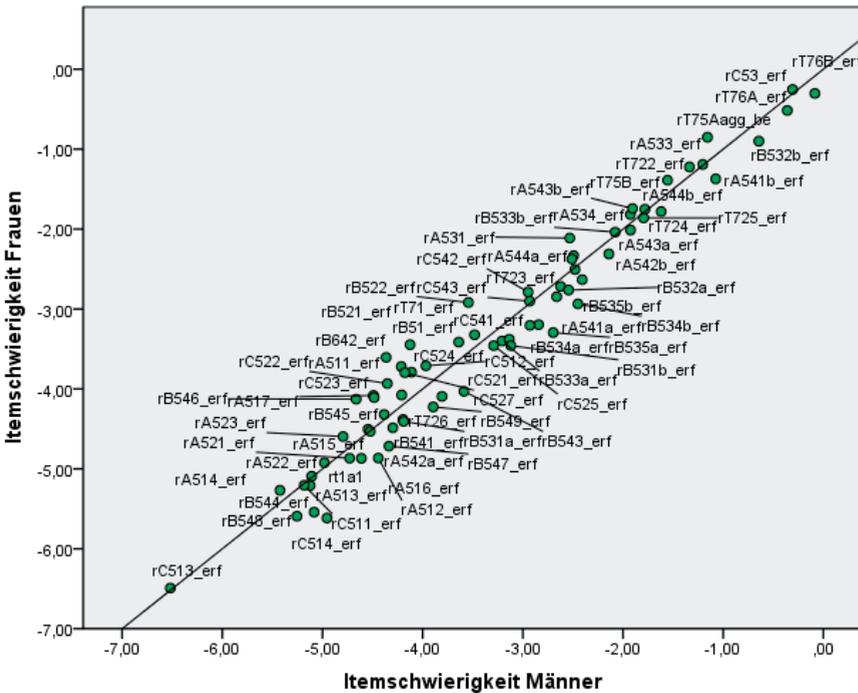


Abbildung 10: Streudiagramm der Itemschwierigkeiten für Männer und Frauen

Zu sehen ist, dass es sehr wohl Items gibt, die von den Geschlechtern unterschiedlich gelöst werden, aber auch, dass sich der DIF-Effekt über beide Geschlechter im Mittel ausgleicht. Das Geschlecht sollte neutral im Hinblick auf die Variable Literalität sein. Anhand des DIF lässt sich demnach der Fehler bestimmen, der bei der Interpretation der Itemschwierigkeiten ohne Berücksichtigung von DIF gemacht wird.

DIF-Analysen sind also notwendig, um festzustellen, ob es ein unterschiedliches Antwortverhalten bestimmter Gruppen auf gleiche Fragen gibt. DIF liegt vor, wenn Menschen aus verschiedenen Gruppen mit denselben Fähigkeiten eine unterschiedliche Wahrscheinlichkeit aufweisen, ein Item zu lösen.

In der leo.-Studie interessiert vor allem die Frage, ob die Items für Personen mit Deutsch als Erstsprache und für Personen mit einer anderen Erstsprache gleich schwer sind.

Abbildung 11 zeigt die für beide Gruppen resultierenden Schwierigkeiten in einem Streudiagramm. Der Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten ist hoch ($r = .91$), aber einzelne Items unterscheiden sich deutlich zwischen den Gruppen. Items auf der diagonalen Linie sind für beide Gruppen gleich schwer, Items oberhalb der Linie sind für Personen mit anderer Erstsprache schwieriger als für Personen mit Erstsprache Deutsch mit gleicher Lesefähigkeit, Items unterhalb der Linie leichter.

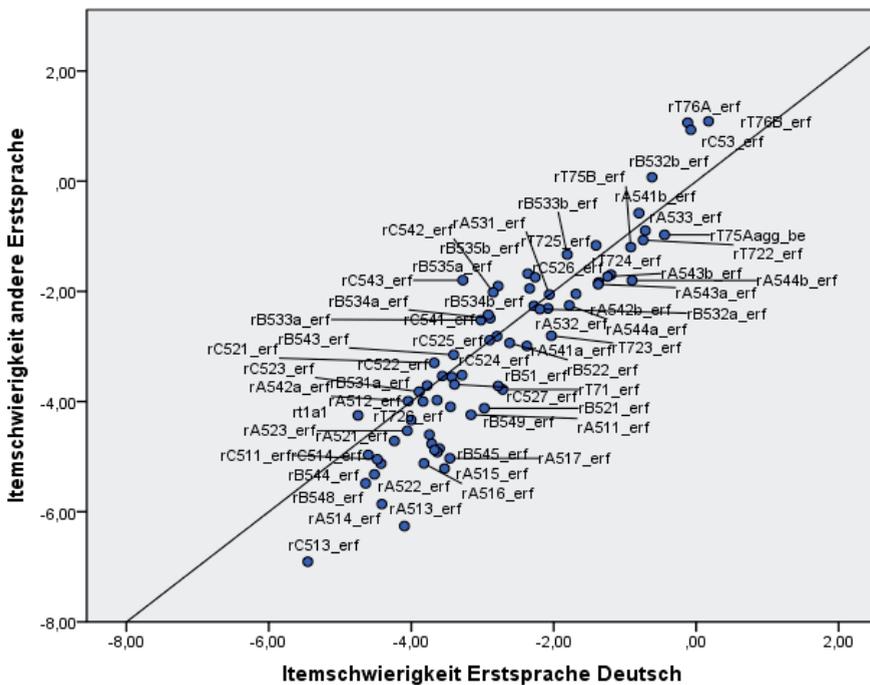


Abbildung 11: Streudiagramm der Itemschwierigkeiten für Personen mit Erstsprache Deutsch und anderer Erstsprache

Items sind für Menschen mit Deutsch als Erstsprache leichter, wenn es um die richtige Schreibung oder zum Beispiel um das Vollenden eines Satzes geht. Demgegenüber sind Items für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache tendenziell leichter, wenn es um das genaue Abschreiben oder um eine Zuordnungsaufgabe geht.

Die Konsequenz, Personen etwa mit Zweitsprache Deutsch aus der Normierung herauszunehmen, würde die DIF-Problematik zwar umgehen, diese Normierung wäre

aber eine Diskriminierung der Menschen mit anderer Erstsprache, wenn nicht anerkannt würde, dass sie zur regulären Grundgesamtheit gehören. Aus diesem Grund bleiben alle Personen in der repräsentativen Normierungsstichprobe von 8.436 Personen enthalten. Trotzdem weisen diese Ergebnisse auf ein methodisches Problem hin, das auf die Notwendigkeit von weiterer Forschung hindeutet.

7. Konservative Entscheidungen – offene Forschungsfragen

An mehreren Stellen im Forschungsprozess mussten Entscheidungen getroffen werden, um die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus zu bestimmen. Wir bezeichnen diese Entscheidungen als konservativ, da sie dazu beigetragen haben, die Zahl der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen in Deutschland vorsichtig zu berechnen. Eine dieser Entscheidungen war es, die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Item gelöst werden musste, mit 62 Prozent anzugeben und sich damit an den PISA Studien und nicht an der IALS oder der ALL Studie zu orientieren. Eine Lösungswahrscheinlichkeit von 62 Prozent ist sehr viel moderater als eine Lösungswahrscheinlichkeit von 80 Prozent. Eine weitere Entscheidung war es, für die Schätzung der Personenfähigkeiten Plausible Values zu verwenden. Mit diesem Verfahren finden sich letztlich eine geringere Anzahl von Personen auf den Alpha-Levels 1-3, als es das Schätzverfahren mit WLE ergeben hätte. Zu den methodischen Entscheidungen kommen inhaltliche Entscheidungen, die ebenfalls dazu beigetragen haben, das Problem eher zu unterschätzen als zu überschätzen (vgl. Grotlüschen / Riekman / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band).

Hierbei sollte nicht suggeriert werden, dass es „eigentlich“ mehr Betroffene in Deutschland gibt. Dazu können wir keine Aussagen machen. Allerdings können wir auf der Grundlage der getroffenen Entscheidungen die Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung in Deutschland sehr gut begründen.

Nach der Durchführung der ersten Level-One-Studie in Deutschland stellen sich aber auch methodische Fragen, die auf weiteren Forschungsbedarf hindeuten.

Zum einen stellt sich die Frage, ob es legitim ist, Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den gleichen Kompetenztest vorzulegen wie Personen mit Erstsprache Deutsch. Die DIF-Analysen deuten darauf hin, dass es hier Forschungsbedarf gibt.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit leo. mit anderen Kompetenzstudien verlinkt und damit zu diesen in Beziehung gesetzt werden kann. Hier könnte man einerseits an nationale Studien wie das NEPS (National Educational Panel Study), internationale vergleichende Studien wie PISA, aber auch andere nationale Level-One-Studien – etwa aus England, Frankreich, den Niederlanden oder der Schweiz – denken. Somit wäre eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Studien gewährleistet, ohne eine gemeinsame Studie konzipieren zu müssen.

8. Literatur

- Brügelmann, Hans (1989): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 3., verb. u. vor allem vergrößerte Aufl. Konstanz: Faude (LibelleWissenschaft).
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.) (2009): Lust auf mehr? Eine gebildete Schrägschrift von Lernenden mit Schreiblust. Berlin: Oktoberdruck.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. In: Patterson, Karalyn E./Marshall, J. C./Coltheart, M. (Hg.): Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Erlbaum (William S. Gray research collection in reading), S. 301-330
- Grotlüschen Anke; Bonna, Franziska; Riekmann, Wibke (2010): Was an Teilhabe übrig bleibt. Methodische/methodologische Problemlagen der Erfassung von Lese- und Schreibkompetenzen für eine Level-One Studie. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 60, H. 3, S. 240-247.
- Jäckle, Robert; Rosenblatt, Bernhard von; Strauß, Alexandra, Hartig, Johannes.; Bilger, Frauke (2011): leo. – Level-One Studie Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus: Methodenbericht. TNS Infratest Sozialforschung, München.
- Mislevy, R. J.; Beaton, A. E.; Kaplan, B.; Sheehan, K. M. (1992). Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses. *Journal of Educational Measurement*, 29, S. 133-161.
- OECD (2002): PISA 2000, Technical Report. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforminternationalstudentassessment/pisa/1841899.pdf>. Zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- OECD (2009): PISA Data Analysis Manual. SPSS® Second Edition. Online verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_32252351_32236191_42609254_1_1_1_1,00.html, zuletzt geprüft am 15.8.2012.
- OECD; Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.
- OECD; Statistics Canada (2005): Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/education/economyandsociety/34867438.pdf>. Zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- PISA-Konsortium Deutschland (2007) (Hg.): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Reuter-Liehr, Carola (2008): Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie. 3. Aufl. Bochum.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2010): Leo.– Level One Studie. Bundesweite Studie zur Literalität bei Erwachsenen. Test der Verfahren: Bericht zu den Ergebnissen der bundesweiten Testerhebung. TNS Infratest Sozialforschung. München.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber, Bern.
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Neuachâtel.
- Wilson, Mark (2005): Constructing measures. An item response modeling approach. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wu, M. L.; Adams, R. J.; Wilson, M. R. (1998): Analyse-Programm Conquest.

Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie

Frauke Bilger, Robert Jäckle, Bernhard von Rosenblatt, Alexandra Strauß

Inhalt

1	Ziele und Herausforderungen	79
2	Erhebungsmethodik	80
2.1	Studiendesign.....	81
2.2	Übertragung der Kompetenztests in die Survey-Methodik	82
2.3	Erhöhung der Teilnahmebereitschaft	82
2.3.1	Literalitätsneutralität der Kontaktaufnahme	83
2.3.2	Literalitätsneutralität der Erhebungsmethode.....	84
2.3.3	Incentivierung	84
2.4	Aufgaben der Interviewer/innen	85
2.5	Anlage der Stichprobe – leo.-AES 2010.....	86
2.5.1	Erste Auswahlstufe: Regionale Schichtung der Stichprobe.....	86
2.5.2	Zweite Auswahlstufe: Auswahl der Haushalte	87
2.5.3	Dritte Auswahlstufe: Auswahl der Zielpersonen	87
2.6	Anlage der Stichprobe – leo.-Zusatzerhebung.....	88
2.7	Anlage der Stichprobe – leo.-AES, leo.-Zusatzerhebung integriert	88
3	Feldarbeit	88
3.1	Realisierte Interviews und Rücklauf – leo.-AES.....	89
3.2	Realisierte Interviews und Rücklauf – leo.-Zusatzerhebung.....	89
4	Datenaufbereitung und Editing.....	89
4.1	Aufbereitung der im CAPI erhobenen Daten	89
4.2	Erfassung der Rätsel- und Testhefte	90
4.2.1	Ablauf der Editierarbeiten	91
4.2.2	Die Editor/inn/en.....	91
4.2.3	Qualitätskontrollen.....	92
5	Testteilnahme und Testverweigerungen.....	92
5.1	Zur Bedeutung von Testverweigerungen in einer testbasierten Literacy-Studie.....	92
5.2	Problem 1: Nichtteilnahme an der Befragung (Unit-Nonresponse)	93
5.2.1	Die Bildungsstruktur der Stichprobe	94
5.2.2	Der Anteil von Personen mit geringer Literalität.....	94
5.2.3	Fazit	95
5.3	Problem 2: Nichtteilnahme an Testaufgaben (Item-Nonresponse).....	95
6	Gewichtung und Hochrechnung	99
6.1	Designgewichtung	100
6.1.1	Stichprobe: leo.-AES	100
6.1.2	Stichprobe: leo.-Zusatzerhebung	101
6.1.3	Stichprobe: leo.-AES, leo.-Zusatzerhebung integriert.....	101
6.2	Kalibrierung	102
6.3	Erstellung der Gewichtungs- und Hochrechnungsfaktoren.....	104

7	Fazit und Ausblick	104
8	Literatur	105

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Design der leo. – Level-One Studie	80
--------------	--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Bildungsgruppen nach Schulabschluss	94
Tabelle 2:	Item-Nonresponse und Abbrüche in der ersten Teststufe	97
Tabelle 3:	Item-Nonresponse und Abbrüche in der zweiten Teststufe	99

Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie

Frauke Bilger, Robert Jäckle, Bernhard von Rosenblatt, Alexandra Strauß

1. Ziele und Herausforderungen

Wie differenziert der Grad der Literalität der Deutsch sprechenden Bevölkerung auf dem unteren Kompetenzniveau – Level-One (leo.)?

Zur Beantwortung dieser Frage schafft die vorliegende Studie eine für Deutschland völlig neue Datengrundlage. Ziel war es, einen empirisch fundierten Benchmark für die Literalität der Deutsch sprechenden Bevölkerung zu definieren und den darunter liegenden Teil in verschiedene Kompetenzniveaus einzuteilen. Dazu wurden im Rahmen einer standardisierten Face-to-face-Befragung bei 8.436 Personen speziell entwickelte Lese- und Schreibtests durchgeführt.

Die theoriebasierten Kompetenztests wurden vorab in einem Verfahrenspretest erprobt und kamen im Rahmen der leo.-Studie in leicht abgewandelter Form erneut zum Einsatz. Sie erfolgten im Anschluss an eine Befragung zu verschiedenen Aspekten der Lebenssituation und zum Weiterbildungsverhalten (Adult Education Survey – AES 2010). Die Tests sind integriert in die Methodik des persönlich-mündlichen, computerunterstützten Interviews (CAPI) und wurden von Interviewer/innen des TNS Infratest Stabs in der Wohnung der Befragungspersonen durchgeführt. Zudem wurde eine Zusatzstichprobe im Bereich bildungsferner Schichten erhoben. Da zu erwarten war, dass Probleme beim Lesen und Schreiben vermehrt in dieser Bevölkerungsgruppe auftauchen, wurde damit sichergestellt, dass die erhobene Nettostichprobe ausreichend viele für die Level-One-Forschungsfragen interessierende Fälle enthält.

Eine besondere methodische Herausforderung der Studie stellte der Anspruch der „literalitätsneutralen“ Gestaltung dar. Dies war nötig, weil die Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie bei geringen Lese- und Schreibfähigkeiten durch Ängste und Sorgen einer möglichen Bloßstellung der eigenen Schwächen durch den/die Interviewer/in gehemmt sein kann. Wie beim Design der Erhebung darauf geachtet wurde, die Kontaktphase, den Modus und die Erhebungsinstrumente literalitätsneutral zu gestalten, wird in den Abschnitten 2 und 5 genauer beschrieben.

Eine weitere Besonderheit liegt zudem in der Übertragung der Kompetenztests in die Umfeldbedingungen und Abläufe interviewergestützter Feldforschung. Um die Befragten möglichst gut anzusprechen, wurden ihnen die Tests in Form von mehrfarbig gestalteten Rätselheften vorgelegt. Die Tests basieren auf Eigentexten Erwachsener, fotografierten Schriftzügen, Aphorismen und Kunstwerken.

Schließlich forderte leo. auch die Interviewer/inn/en in besonderer Weise. Zusätzlich zu ihren üblichen Aufgaben (Kontaktaufnahme, Interviewführung etc.) sahen sie sich damit konfrontiert, den Befragten gegenüber als Testleitende aufzutreten und einen Teil der Kompetenztests „vor Ort“ in der Wohnung der Zielpersonen auszuwerten. Auf Basis der computergestützten Auswertung fiel die Entscheidung, ob weitere Tests durchzuführen waren oder ob das Interview beendet wurde. Demnach verfolgte die Level-One Studie ein zweites – methodisches – Ziel: Sie sollte zei-

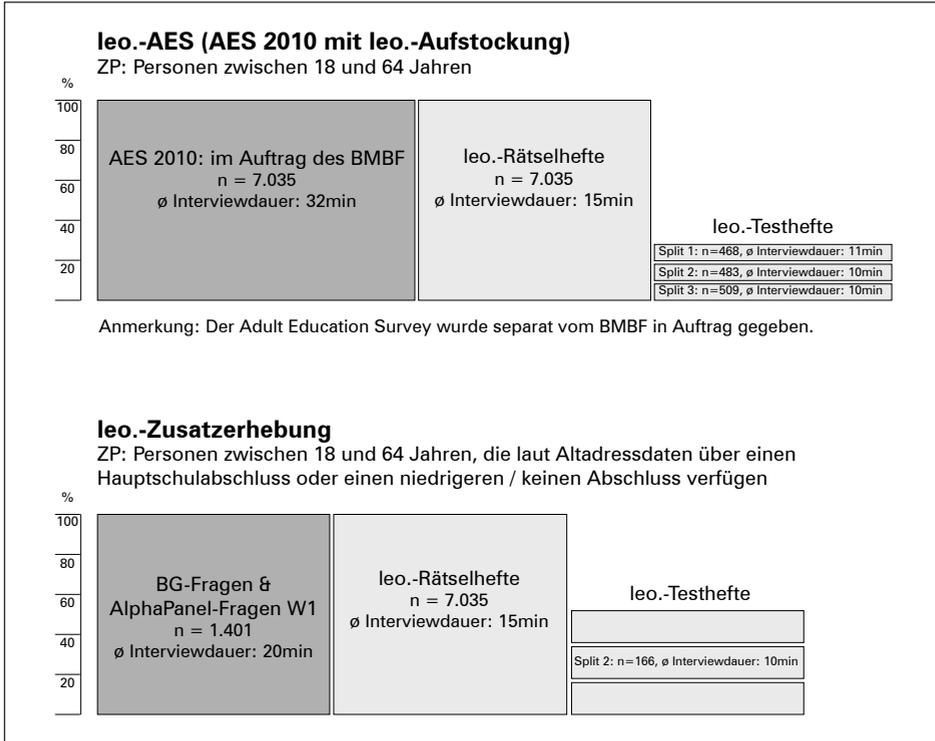


Abbildung 1: Design der leo. – Level-One Studie

gen, dass der Face-to-face (f2f) Interviewer/innen/stab von TNS Infratest auf Basis der für alle Studien durchgeführten Standardprozeduren dazu in der Lage ist, Kompetenztests survey-basiert durchzuführen und zu bewerten. Schon jetzt darf festgehalten werden, dass der Beweis hierfür erfolgreich erbracht wurde.

2. Erhebungsmethodik

Grundlage der leo. – Level-One Studie ist eine Zufallsauswahl von in Deutschland lebenden Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren. Die Nettostichprobe umfasst 7.035 Personen, ergänzt um eine Zusatzstichprobe von 1.401 Personen im unteren Bildungsbereich. Ziel der Studie war es, die Alphabetisierungsquote der Wohnbevölkerung in Deutschland zu bestimmen. Zu diesem Zweck wurden standardisierte Tests der Lese- und Schreibfähigkeiten der Zielpersonen durchgeführt.

Alle Interviews im Rahmen der leo.-Studie basieren auf der Methode des computergestützten persönlich-mündlichen Interviews (*CAPI: Computer Assisted Personal Interviewing*) und wurden ausschließlich von Interviewer/inne/n des TNS Infratest Stabs in der Wohnung der Befragungspersonen durchgeführt.

2.1 Studiendesign

Eine schematische Darstellung des Designs der leo. – Level-One Studie findet sich in Abbildung 2.1. Wie bereits dargestellt, wurde die Basiserhebung der Studie im „Huckepack“-Verfahren an den Adult Education Survey 2010 gekoppelt (leo.-AES 2010). Die Fälle der Basiserhebung können damit grundsätzlich mit dem gesamten AES-Hintergrund-Fragenprogramm ausgewertet werden. Neben demografischen Hintergrundinformationen handelt es sich hierbei vor allem um detaillierte Nachfragen zu Schulabschlüssen, Berufsausbildung und derzeitiger beruflicher Situation.

Die leo.-Zusatzerhebung beruht auf einer (Brutto-)Stichprobe von Personen aus bildungsfernen Schichten. Das hierfür notwendige Screening hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses stammt aus verschiedenen, bei TNS Infratest regelmäßig durchgeführten Mehrthemenbefragungen. Damit basiert das (Brutto-)Sample der Zusatzerhebung auf Adressen von Personen, die bereits an einer anderen Studie teilgenommen haben und dabei mit einer erneuten Befragung durch TNS Infratest einverstanden waren. Um sicherzustellen, dass nur Personen aus bildungsfernen Schichten in die Stichprobe gelangen – Vermeidung von „overcoverage“ – wurde zu Beginn des Background-Frageteils noch einmal der höchste Bildungsabschluss der Befragten erhoben. Personen, die – in der Zwischenzeit – nicht mehr der Zielgruppendefinition entsprachen, konnten damit aus dem Kreis der Befragten ausgeschlossen werden. Anders als in der an den AES gekoppelten Basiserhebung folgen in der leo.-Zusatzerhebung nach dem demografischen Backgroundteil keine Fragen zum Weiterbildungsverhalten der Personen. Stattdessen enthält die Zusatzerhebung zentrale Teile des Fragenprogramms zur Lebensbewältigung von Personen mit niedriger Schriftsprachkompetenz aus dem AlphaPanel (vgl. hierzu ausführlich Rosenblatt / Bilger 2011). Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass Vergleiche zwischen den Antworten im Rahmen des AlphaPanels und der Level-One Studie angestellt werden können.

Die Lese- und Schreibfähigkeit der Befragungspersonen wurde im Anschluss an die AES-Fragen bzw. das Fragenprogramm der Zusatzerhebung im Rahmen von vier Aufgaben, die sich im sogenannten Rätselheft befanden, getestet. Ziel der in den Rätselheften angeführten Filteraufgaben war es, Personen mit vergleichsweise großen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu identifizieren. Im Anschluss an die Bearbeitung des Rätselhefts waren die Interviewer/innen aufgefordert, die schriftlich in den Heften niedergelegten Antworten der Zielperson auszuwerten und in das CAPI-Instrument zu übertragen. Auf Basis der so erhobenen Testergebnisse wurde in automatisierter Form ein Punktwert errechnet und mit einer vorher (theoriebasiert und unter Zuhilfenahme von Erfahrungen aus der Machbarkeitsstudie¹) definierten Fehlerschwelle verglichen. Sofern die Fehlerschwelle beim Bearbeiten des Rätselhefts überschritten wurde – was bei 23,7 Prozent der befragten Personen der Fall war –, bekam die Zielperson anschließend zufällig eines von drei Testheften (Joschi: 7,7 Prozent der Zielpersonen, Helga: 7,7 Prozent und Leschek: 8,3 Prozent) mit jeweils vier Aufgaben zugewiesen. Da die mit den erhobenen Daten angestrebten Auswertungen je eines Testhefts auch Rückschlüsse auf strukturgleiche Personen,

1 Vgl. Rosenblatt / Bilger (2010). Der Bericht kann bei den Autor/inn/en angefordert werden.

welche die entsprechenden Aufgaben nicht bearbeitet haben, zulassen, war es im Rahmen der vorliegenden Beobachtungszahl (8.436 Personen) möglich, die Alpha-Aufgaben zwischen den drei Testheften zu variieren. So konnten insgesamt zwölf anstelle von vier Aufgaben eingesetzt werden. Voraussetzung hierfür war eine randomisierte Zuordnung.

2.2 Übertragung der Kompetenztests in die Survey-Methodik

Eine besondere Herausforderung der leo. – Level-One Studie stellte die Übertragung der Kompetenztests in die Umfeldbedingungen und Abläufe interviewer-gestützter Feldforschung dar. Ziel war es, die theoriebasierten Kompetenztests „survey-tauglich“ zu machen und so einen reibungslosen – und damit von einer hohen Teilnahmemotivation geprägten – Interviewablauf zu garantieren. Im Vorfeld der Erhebung wurden daher zwei Pretests durchgeführt. Der erste, unter Leitung der Hamburger Forschungsgruppe² bei ausgewählten Probanden, diente vorrangig der Validierung der Testitems. Der zweite Pretest wurde im Dezember 2009 von TNS Infratest als Erhebung in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe von 513 Befragten durchgeführt. Er erprobte das von TNS Infratest entwickelte Instrumentarium, mit dem die Lese- und Schreibtests der Universität Hamburg in das Face-to-face-Umfeld der Breitenbefragung übertragen wurden (Rosenblatt / Bilger 2010).

Es ging dabei zum einen um die standardisierten Fragen und Erläuterungen, mit denen die Interviewer/innen die Tests in der Interviewsituation präsentieren und deren Bearbeitung dokumentieren. Zum anderen war es wichtig, eine ansprechende Form zu finden, in der die Tests als solche den Befragungspersonen zur Bearbeitung vorgelegt werden konnten. Hierzu wurden mehrfarbig gestaltete „Rätselhefte“ entwickelt. Beides musste so aufeinander abgestimmt sein, dass die Interaktion von Interviewer/in und Befragungsperson den Testanforderungen entsprechend gelingt.

Die Testerhebung zeigte, dass die gewählten Abläufe und Erhebungsinstrumente eine erfolgreiche Einbindung der Testaufgaben in eine breiter angelegte Repräsentativerhebung möglich machen. Auf dieser Grundlage wurden die Instrumente der Haupterhebung ausgearbeitet und das zweistufige Verfahren mit Rätsel- und Testheften entwickelt. Detaillierte Ausführungen zur Gestaltung des Erhebungsinstruments der Hauptstudie sind in den Abschnitten 2.1, 2.3, 5.2 und 5.3 dokumentiert.

2.3 Erhöhung der Teilnahmebereitschaft

Mit einer hohen Teilnahmebereitschaft und ergo einer hohen Teilnahmequote geht eine geringere Wahrscheinlichkeit selektiver Verzerrungen der Stichprobe einher. Daneben ist davon auszugehen, dass es bei motivierten Befragten zu weniger Antwortausfällen (Item-Nonresponse) kommt, und dass die Zielpersonen sich mehr bemühen, Fragen bzw. Testaufgaben korrekt zu beantworten oder zu bearbeiten.

2 Unterstützt von der Berliner Forschungsgruppe des AlphaPanel-Projekts.

Theoretisch kann zwischen der intrinsisch und einer extrinsisch motivierten Teilnahmebereitschaft unterschieden werden. Diese Unterscheidung basiert dabei auf den Quellen, aus welchen die Zielperson die „Belohnung“ oder den „Nutzen“ aus ihrer Teilnahme zieht. Bei intrinsisch motivierter Teilnahme ist beispielsweise an Zufriedenheit oder an das Gefühl, einen wichtigen Beitrag geleistet zu haben, zu denken. Bei extrinsischer Motivation sind als Beispiele materielle Belohnungen, wie Geld oder Sachgeschenke, zu nennen. Da die Teilnahme der (zufällig) ausgewählten Zielpersonen an der Befragung freiwillig ist, kann versucht werden, entsprechend dieser Unterscheidung die Teilnahmebereitschaft durch Erhöhung der intrinsischen und / oder der extrinsischen Motivation zu steigern. In der vorliegenden Studie kamen beide Ansätze zur Anwendung.

Eine Besonderheit der leo. – Level-One Studie liegt darin, dass Personen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten möglicherweise Vermeidungsstrategien entwickeln, die zu einer hohen Wahrscheinlichkeit von Teilnahmeverweigerungen (Unit-Nonresponse) führen (vgl. hierzu auch Abschnitt 5). Demnach könnte eine geringe Teilnahme von Personen mit Problemen beim Lesen und Schreiben die Ergebnisse der Studie verändern.³ Ebenso ist aus der Umfrageforschung das Phänomen bekannt, dass Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen eine geringere Neigung zur Teilnahme an Befragungen haben. Um diesen Problemen in optimaler Weise zu begegnen, wurde im Rahmen der leo. – Level-One Studie an drei Punkten angesetzt.

2.3.1 Literalitätsneutralität der Kontaktaufnahme

Die Interviewer/innen des TNS Infratest Stabs sind erfahrene „Kontaktprofis“ und wurden für dieses Projekt speziell mit Argumenten versorgt, wie die Befragungspersonen zur Teilnahme gewonnen und auch „weiche“ Verweigerer/innen von der Wichtigkeit der Untersuchung überzeugt werden können – d.h. wie die intrinsische Motivation der Zielpersonen erhöht werden kann. Sie sind kontaktstark, kommunikationsfreudig, offen und konnten bereits während einer Vielzahl von (Sozialforschungs-)Studien Erfahrung mit schwierigen Zielpopulationen sammeln.

Im Rahmen der Level-One Studie wurden die Interviewer dazu angehalten, während der Kontaktsituation nur allgemein gehaltene Informationen über Art und Ziele der Untersuchung zu geben.⁴ Es wurde an dieser Stelle des Ablaufs auch noch nicht angekündigt, dass am Ende des Interviews einige Testaufgaben zu bearbeiten sind. Ziel dieses Vorgehens war es, die Teilnahmeentscheidung weitgehend „themen-neutral“ und unabhängig von einer eventuellen Test-Aversion zu machen.

3 Bei der Bestimmung der Alphabetisierungsquote würde dies beispielsweise bedeuten, dass die Ergebnisse der Studie den Anteil der Personen mit Problemen beim Lesen und Schreiben in Deutschland unterschätzen. Eine genauere Analyse dieses Problems findet sich in Abschnitt 5.2.

4 Einführungstext des Interviewers: „TNS Infratest führt eine repräsentative Befragung für eine wissenschaftliche Untersuchung durch. Auftraggeber sind die Universität Hamburg und das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, bei dieser Studie mitzumachen. Ihre Angaben im Interview werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich für diese wissenschaftliche Untersuchung verwendet. ***INT: Wenn Befragter fragt, worum es in der Studie geht: Es geht um das Lernen im Erwachsenenalter und die Sprache. Zunächst jedoch möchten wir um einige Angabe zu Ihrer Person und Ihrer Lebenssituation bitten.“

2.3.2 Literalitätsneutralität der Erhebungsmethode

Um die Teilnahmehürde für Personen mit Lese- und Schreibschwächen zu minimieren, wurde darauf geachtet, die Erhebungsmethodik literalitätsneutral zu gestalten.⁵ Bezogen auf die AES-Fragen bzw. das Fragenprogramm der Zusatzerhebung bedeutete dies, dass die Zielpersonen nicht selbst einen Bogen ausfüllten, wie bei einer schriftlichen Befragung, sondern von einem/einer geschulten Interviewer/in persönlich-mündlich befragt wurden. Die Interviewer/innen gaben dann die Antworten direkt in den Computer ein. Das Fragenprogramm war dabei so gestaltet, dass auch während des Interviews jegliche Instrumente vermieden wurden, die schriftsprachliche Fähigkeiten verlangen (z.B. Listenvorlage, Statementbatterien oder Skalen, die visuelle Unterstützung erfordern).

2.3.3 Incentivierung

Methodenexperimente in anderen Studien, wie beispielweise dem „Panel Arbeitsmarkt und Soziale Sicherung“ (PASS), zeigen, dass insbesondere bildungsferne Schichten positiv auf monetäre Anreize reagieren. Darüber hinaus legten auch die Vorerfahrungen aus dem AlphaPanel nahe, dass die extrinsische Motivation potenzieller Zielpersonen der leo.-Studie durch die Übergabe eines Geldbetrags zusätzlich erhöht werden kann.

Konkret wurde daher jeder Person mit niedrigem Bildungshintergrund am Übergang zwischen AES-Fragen / Fragen der Zusatzerhebung und dem Rätselheft die Übergabe von zehn Euro nach Abschluss des Testteils angekündigt. Die Interviewer/innen zahlten den genannten Betrag nach Abschluss der Befragung, das heißt nach finaler Bearbeitung des Testteils, an die Befragungsperson aus. Personen aus höheren Bildungsschichten erhielten den Betrag nicht. Demnach bekamen alle Befragten der leo.-Zusatzerhebung zehn Euro. Zusätzlich wurde an ca. 35 Prozent (Anteil der Personen in der Basisstichprobe mit Hauptschulabschluss oder darunter) der Personen in der leo.-AES-Stichprobe das monetäre Incentive ausbezahlt.

Neben dem Geldbetrag erhielten alle Befragten vor Beginn des Testteils von den Interviewer/inne/n einen in ein Etui verpackten Parker-Kugelschreiber. Der Kugelschreiber diente einerseits dazu, Ausreden, wie beispielweise „Ich habe gerade keinen funktionierenden Stift zu Hand.“, zu vermeiden. Andererseits sollte er eine bessere Vergleichbarkeit der Schriftbilder sicherstellen und als repräsentatives Sachgeschenk die Teilnahmemotivation der Personen zusätzlich erhöhen.

2.4 Aufgaben der Interviewer/innen

Neben den üblichen Aufgaben von Interviewer/inne/n, wie z. B. der Kontaktaufnahme mit dem Haushalt, der Zufallsauswahl der zu befragenden Person im Haushalt und der Interviewführung unter Verzicht jeglicher Einflussnahme auf die Zielperson, wartete die leo. – Level-One Studie mit der Besonderheit auf, den Interviewer/

5 Das gilt natürlich nicht für die eigentlichen Tests, sondern für die vorangehende Befragung.

inne/n die Rolle von Testleitenden zu übertragen. Im Gegensatz zur sonst üblichen Interviewsituation, in der die Antworten nach jeder Frage direkt in das CAPI-Instrument übernommen werden, sollten die Interviewer/innen die Zielpersonen zunächst auf Basis der Anweisungen im Erhebungsinstrument durch die Testaufgaben führen. Neben der gebotenen Objektivität war es hier wichtig, die Motivation der Befragten bis zur letzten Testaufgabe aufrechtzuerhalten – und dies sowohl bei Personen, denen die Aufgaben Schwierigkeiten bereiteten, als auch bei Befragten, die sich durch die Tests unterfordert fühlten. Im Anschluss an die Bearbeitung des Rätselhefts waren die Interviewer/innen aufgefordert, die schriftlich in den Heften niedergelegten Antworten der Zielperson auszuwerten und in das CAPI-Instrument zu übertragen. Im Falle der Bearbeitung eines der drei Testhefte sollte zudem die jeweils erste Aufgabe des entsprechenden Heftes am Ende der Befragung erfasst werden.

Die geschilderten Aufgaben erfordern von den Interviewer/inne/n eine Reihe wichtiger Kompetenzen. Zunächst mussten sie entscheiden, ob die Tests korrekt bearbeitet wurden. Diese Aufgabe wurde dadurch erschwert, dass die Interviewer/innen nicht wie im „Laborumfeld“ alle Tests in Ruhe auswerten konnten, sondern die Bewertung im Beisein der Zielpersonen vornehmen mussten. Dies bedeutet, dass sie einerseits dem Druck ausgesetzt waren, im Hinblick auf eine möglichst unterbrechungsfreie Fortführung des Interviews zügig zu arbeiten, es andererseits aber wichtig war, genau und fehlerfrei zu arbeiten. Zusätzlich mussten die Interviewer/innen darauf achten, dass es gerade bei Personen mit größeren Problemen beim Lesen und Schreiben – also der Zielgruppe des Testhefts – durch die in der persönlichen Interviewsituation möglicherweise peinliche Prüfung ihrer Lese- und Schreibkompetenzen nicht zu einer Verweigerungshaltung bezüglich der Beantwortung des zweiten Hefts kam.

Im Gegensatz zu anderen Studien in diesem Themenumfeld wurde dabei auf eine projektbezogene persönliche Schulung des Interviewerstabs verzichtet. Vielmehr wurde das Studiendesign so gestaltet, dass 1. die schriftlichen Unterlagen zur Intervieweranleitung die Anforderungen der Studie genau beschreiben sowie für schwierige Passagen (z.B. Testleitung) entsprechenden Lösungswege aufzeigen und 2. der Fragebogen und die Fragen so gestaltet sind, dass die Aufgabe, diese zu beantworten, leicht fällt, und gleichzeitig klar und eindeutig ist, welche Themen die Fragen ansprechen und welche Bedeutung darin verwendete Begriffe haben.⁶ In Verbindung mit der Interviewerauswahl und den Standardschulungen bei TNS Infratest sowie der Möglichkeit der Interviewer/innen im Zweifelsfall bei erfahrenen Kontaktinterviewer/inne/n oder der Studienleitung nachzufragen, konnte im Vorfeld der Befragung davon ausgegangen werden, dass die Interviewer/innen auch zur Durchführung von Kompetenztests in der Lage sind.

Nach Abschluss der Studie lässt sich sagen, dass die Abbildungsgenauigkeit der Stichprobe, die Qualität der Daten, die Teilnahmebereitschaft an den Kompetenztests

6 Im Übrigen stellt genau diese Vorgehensweise die Grundvoraussetzung für eine Standardisierung der Befragung dar. Wenn schwierige Begriffe benutzt und schwer verständliche Fragen formuliert werden, ist dagegen häufig zu beobachten, dass Erläuterungen in Intervieweranweisungen verlagert werden, wodurch der Interviewereinfluss und damit auch die Interviewsituation nicht mehr kontrolliert werden können. Damit ist keine Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Befragten mehr gegeben.

und auch die geringen Item-Nonresponse-Raten bestätigen, dass der Face-to-face-Interviewer/innen/stab von TNS Infratest auf der Basis der für alle Studien durchgeführten Standardprozeduren dazu in der Lage ist, Kompetenztests survey-basiert durchzuführen und soweit zu bewerten, dass die Durchführung gewährleistet ist. Anschließend erfolgte eine zweite Editierung aller Testhefte (vgl. Abschnitt 4).

2.5 Anlage der Stichprobe – leo.-AES 2010

Wie bereits erwähnt, basiert die leo.-Studie auf zwei Teilstichproben – leo.-AES und leo.-Zusatzerhebung –, die in integrierter Form oder beide getrennt voneinander ausgewertet werden können. Die Teilstichprobe leo.-AES entstand im Rahmen des Adult Education Survey 2010, dessen Grundgesamtheit die in Privathaushalten lebende Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland zwischen 18 und 64 Jahren mit für die Befragung ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen umfasst. Dies sind nach Zahlen der amtlichen Bevölkerungsfortschreibung (Stand Dezember 2008) rund 51 Millionen Personen. Die Auswahl der Befragungspersonen erfolgte mit Hilfe einer mehrfach geschichteten, dreistufigen Zufallsstichprobe nach ADM-Standard (Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V.). Der Stichprobenumfang der Erhebung lag bei netto 7.035 Fällen.

2.5.1 Erste Auswahlstufe: regionale Schichtung der Stichprobe

Auswahlgrundlage der ersten Stufe waren die bundesweit 53.000 zur Verfügung stehenden Samplepoints (=Gebietsflächen, aufgeteilt anhand der kommunalen, statistischen Bezirke und unter Zuhilfenahme eines geografischen Informationssystems [GIS] zur Straßeneinteilung der BRD). Durch Schichtung nach regionalen Merkmalen (Bundesländer, Regierungsbezirke, BIK-Gemeindetypen⁷, Kreise, Gemeinden und gegebenenfalls Stadtbezirke) wurden Zellen gebildet, die in ihrer Struktur der Verteilung der Privathaushalte entsprechen. Innerhalb der durch die Schichtungsmerkmale definierten Zellen wurde dann jeweils eine Zufallsauswahl

⁷ Gemeindetyp (entsprechend BIK-Stadtregionen)

0 = 500.000 und mehr (Zone 1)

1 = 500.000 und mehr (Zone 2, 3)

2 = 100.000 bis unter 500.000 (1)

3 = 100.000 bis unter 500.000 (2, 3)

4 = 50.000 bis unter 100.000 (1)

5 = 50.000 bis unter 100.000 (2, 3)

6 = 20.000 bis unter 50.000

7 = 5.000 bis unter 20.000

8 = 2.000 bis unter 5.000

9 = unter 2.000

Zone 1 = Kernbereich der Stadtregion, Zone 2 = Verdichtungsbereich,

Zone 3 = Übergangsbereich

Die Größenzuordnung bezieht sich auf die Einwohnerzahl der betreffenden Stadtregion (Summe Zonen 1–3). Bei Gemeinden außerhalb dieser Regionen erfolgt die Zuordnung entsprechend der politischen Gemeindegrößenklasse (Typen 6–9).

von Samplepoints mit Wahrscheinlichkeiten proportional zur Zahl der dort lebenden Haushalte gezogen („Probability proportional to size“ – PPS).

Um auch für die neuen Bundesländer differenzierte Auswertungen zu ermöglichen, wurde zusätzlich ein disproportionaler Stichprobenansatz gewählt, der zu einer Realisierung von rund 5.000 Interviews in den alten und ca. 2.000 Interviews in den neuen Bundesländern führte. Der Anteil der Personen in der Stichprobe, die aus den neuen Bundesländern stammen, beläuft sich damit auf ca. 30 Prozent, übersteigt also den Anteil, der sich bei einer bevölkerungsproportionalen Stichprobenanlage (rund 20 Prozent) ergeben würde. Durch die erhöhte Fallzahl für Ostdeutschland können repräsentative Aussagen auch für die neuen Bundesländer getroffen werden. Im Rahmen von Auswertungen für Gesamtdeutschland bedingt die disproportionalen Schichtung jedoch unterschiedliche Auswahlwahrscheinlichkeiten für Personen in Ost- und Westdeutschland. Um unverzerrte Aussagen über die Grundgesamtheit zu erhalten, war es daher notwendig, die Befragungseinheiten in den beiden Schichten unterschiedlich zu „gewichten“ (vgl. hierzu Abschnitt 6).

2.5.2 Zweite Auswahlstufe: Auswahl der Haushalte

Innerhalb der Samplepoints wurden die Befragungshaushalte zufällig ausgewählt. Dies erfolgte nach dem bekannten Verfahren, in dem ausgehend von einer zufälligen Startadresse, die selbst nicht Befragungshaushalt ist, auf einem „Random-Route-Weg“ jeder dritte Haushalt bestimmt wird. Der zufällig ausgewählte Startpunkt legt die Folgehaushalte eindeutig fest.

In jedem ausgewählten Haushalt war dann zunächst zu prüfen, ob darin eine Person der Grundgesamtheit lebt. Wenn ja, gehörte dieser Haushalt zur Stichprobe. Wenn nein, galt er als neutraler Ausfall und wurde am Ende des Random-Route-Weges durch einen, nach demselben Verfahren auszuwählenden, anderen Haushalt ersetzt. Entsprechend wurde auch mit anderen Ausfällen verfahren.

2.5.3 Dritte Auswahlstufe: Auswahl der Zielpersonen

Innerhalb der ausgewählten Haushalte mussten die Interviewer/innen ermitteln, wie viele Personen der Zielgruppe im Haushalt leben. Wenn keine Zielperson im Haushalt lebte, wurde der Haushalt – wie bereits beschrieben – gesteuert und als neutraler Ausfall festgehalten. Wenn es mehrere Zielpersonen im Haushalt gab, wurde ermittelt, mit welcher Person im Haushalt die Befragung durchzuführen ist.

Leben mehrere potenzielle Zielpersonen im Haushalt, erfolgte die Auswahl der zu befragenden Person mit Hilfe eines systematischen Auswahlchlüssels, der für alle zum Haushalt gehörenden Personen der Grundgesamtheit die gleiche Chance gewährleistet, in die Stichprobe zu gelangen, und die Zielperson eindeutig festlegt. Jeder subjektive Einfluss der Interviewer/innen auf die Auswahl der Befragungspersonen war damit ausgeschlossen.

2.6 Anlage der Stichprobe – leo.-Zusatzerhebung

Grundgesamtheit der leo.-Zusatzerhebung ist die in Privathaushalten lebende Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland zwischen 18 und 64 Jahren mit für die Befragung ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen, die als höchsten Schulabschluss über einen Hauptschulabschluss verfügt, ein niedriger einzustufendes schulisches Qualifikationsniveau hat oder keinen Abschluss vorweisen kann.

Das für die Definition der korrekten Untersuchungseinheiten notwendige Screening wurde auf der Basis von bei TNS Infratest regelmäßig durchgeführten bevölkerungsrepräsentativen Mehrthemenbefragungen vorgenommen. Da die soziodemografischen Merkmale der Befragten standardmäßig in einem eigenen Statistikteil der Mehrthemenbefragungen erhoben werden, konnten die Erhebungen des Zeitraums Januar 2008 bis Februar 2010 zur Ermittlung von Personen mit den gewünschten Eigenschaften herangezogen werden. Voraussetzung hierfür war, dass sich die vormals befragten Personen zu einem weiteren Interview bereit erklärt hatten. Die verschiedenen Mehrthemenbefragungen selbst basieren auf in Abhängigkeit vom verwendeten Modus „state-of-the-art“ generierten Zufallsstichproben.⁸ Die Bruttostichprobe für die leo.-Zusatzbefragung weist damit ebenfalls die Eigenschaften einer Zufallsstichprobe auf.

Beim Ziehen des „Bruttos“ wurde darüber hinaus darauf geachtet, dass die Altersgruppen 18-34 Jahre, 35-49 Jahre und 50-64 Jahre jeweils proportional im Verhältnis zu den Strukturen der Grundgesamtheit verteilt sind.

2.7 Anlage der Stichprobe – leo.-AES, leo.-Zusatzerhebung integriert

Bei der Auswertung der Daten ist es sowohl möglich, auf die in den Abschnitten 2.5 und 2.6 dargestellten (Netto-)Stichproben getrennt zuzugreifen als auch die beiden Stichproben zu integrieren. Letzteres führt jedoch aufgrund der Definition der Grundgesamtheit in der leo.-Zusatzerhebung zu einer überproportionalen Berücksichtigung bildungsferner Schichten in der Gesamtstichprobe. Entsprechend wurden für die Arbeiten mit der integrierten Stichprobe eigene Gewichtungsfaktoren erstellt, welche die Verzerrung des Samples hinsichtlich der Bildungsgruppen ausgleichen (siehe hierzu Abschnitt 6).

3. Feldarbeit

Die Feldarbeit der leo.-Studie wurde ausschließlich durch Interviewer/innen aus dem Stab von TNS Infratest durchgeführt. Insgesamt waren 517 Interviewer/innen an der

8 Bei Face-to-face-Mehrthemenbefragungen handelt es sich hierbei um das auch für die leo.-AES Stichprobe (vgl. Abschnitt 2.5) eingesetzte Verfahren. Bei telefonischen Umfragen werden die Haushalte durch ein Random-Digit-Dialing-Verfahren gemäß ADM-Standard (eine Weiterentwicklung des sogenannten „Gabler-Häder-Verfahrens“) ausgewählt. Die Auswahl der Personen innerhalb der Haushalte basiert auf dem sog. Kish-Selection-Grid (Schwedenschlüssel). Da die Größe der Haushalte dabei erfragt wird, ist sichergestellt, dass für jede Person die exakte Auswahlwahrscheinlichkeit bestimmt werden kann.

Studie beteiligt. Die durchschnittliche Interviewdauer des Rätselhefts belief sich auf rund 15 Minuten. Die Hefte Joschi, Helga und Leschek dauerten im Mittel ca. elf, zehn und zehn Minuten. Das gesamte AES-Fragenprogramm dauerte im Schnitt 32 Minuten, das der Zusatzerhebung im Schnitt 20 Minuten.

Bei der Gegenüberstellung von Brutto- und Nettofallzahlen ist zu berücksichtigen, dass, wie in den Abschnitten 2.5 und 2.6 dargestellt, die beiden Stichproben leo.-AES und leo.-Zusatzerhebung unterschiedlich angelegt wurden. Erstere basiert auf der Auswahl zufälliger Startpunkte, von welchen aus die Interviewer/innen einem „Random-Route-Weg“ folgten und aus jedem dritten Haushalt eine Zielperson zufällig auswählten. Die leo.-Zusatzerhebung dagegen basierte auf einer festen Anzahl von Bruttoadressen, die aus den bei TNS Infratest durchgeführten Mehrthemenbefragungen stammen.

3.1 Realisierte Interviews und Rücklauf – leo.-AES

Die Feldarbeit im Rahmen der leo.-AES-Erhebung begann am 2. März 2010 und wurde am 30. Juni 2010, also nach viermonatiger Dauer, abgeschlossen. Der Umfang der realisierten Nettostichprobe beträgt 7.035 Interviews. Die Rücklaufquote beträgt 52 Prozent.

3.2 Realisierte Interviews und Rücklauf – leo.-Zusatzerhebung

Die Feldarbeit im Rahmen der leo.-Zusatzerhebung begann am 11. März 2010 und endete am 27. Juli 2010, also nach ca. viereinhalbmonatiger Dauer. Insgesamt beträgt der Umfang der realisierten Stichprobe 1.737 Interviews. Wie bereits in Abschnitt 2.1 erwähnt, wurde zur Sicherstellung der Stichprobenqualität zu Beginn des Background-Fragebogens der höchste Bildungsabschluss der Befragten erhoben. Bei dieser detaillierten Abfrage stellte sich heraus, dass 336 Personen über einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss verfügten. Da die entsprechenden Personen nicht der Zielgruppendefinition entsprachen, wurden sie nicht in den Testteil geleitet. Das Interview wurde mit dem Ende des Backgroundteils abgeschlossen. Die Nettostichprobe umfasst damit insgesamt 1.401 Fälle.

Die Rücklaufquote beträgt 43,3 Prozent. Der Anteil der mit Personen aus dem unteren Bildungsbereich durchgeführten Interviews bezogen auf die Bruttoadressenzahl abzüglich der neutralen Ausfälle beträgt 38,2 Prozent.

4. Datenaufbereitung und Editing

4.1 Aufbereitung der im CAPI erhobenen Daten

Der Vorteil von computer-gestützten (hier: CAPI-)Befragungen liegt darin, verschiedene Fehlerquellen bei der Beantwortung des Fragebogens bereits durch die Programmierung des Erhebungsinstruments auszuschließen. Die Filterführung erfolgt automatisch und die zulässigen Wertebereiche sind festgelegt, so dass ungül-

tige Werte nicht eingegeben werden können. Ferner werden bestimmte Konsistenz- bzw. Plausibilitätsprüfungen bereits in den programmierten Fragebogen integriert. Diese Prüfungen geben an den entsprechenden Stellen Fehlermeldungen aus, die den Interviewer/inne/n um eine Nachfrage und gegebenenfalls Fehlerkorrektur bitten.

Damit verringert sich hinsichtlich der AES-Fragen bzw. des Background-Fragenprogramms der Zusatzerhebung der Aufwand der Datenprüfung nach Ende der Befragung. Nicht alle möglichen Fehlerquellen lassen sich dabei ausschließen. Daher erfolgt auch bei CAPI-Interviews ein gewisser Teil der Datenprüfung, vor allem in Form von Plausibilitätsprüfungen, nach Abschluss der Feldarbeit. Hierbei handelt es sich z.B. um das Überprüfen der offenen Nennungen im Rahmen von geschlossenen Fragen, die ein Statement „andere, und zwar (bitte angeben)“ beinhalten. Die offenen Nennungen werden hinsichtlich ihrer Zuordenbarkeit in die geschlossenen Antwortvorgaben überprüft und gegebenenfalls zugeordnet. Zusätzlich werden inhaltliche Prüfungen in Bezug auf die Konsistenz und Plausibilität der Angaben zu Bildungsabschlüssen vorgenommen.

Darüber hinaus enthält der Background-Teil des Fragebogens eine Reihe von Informationen, die nach internationalen Klassifikationssystemen vercodet werden. Dies gilt für die Berufe, die nach der „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO 88), und für die Wirtschaftszweige, die nach der „Nomenclature des statistiques des Activités économiques de la Communauté Européenne“ (NACE) zu vercoden sind. Weitere Informationen hierzu finden sich im Methodenbericht des AES 2010.⁹

Ebenfalls vercodet wurden offene, textliche Begründungen der Interviewer/innen zur fehlenden oder unvollständigen Bearbeitung von Aufgaben der Befragungspersonen in den Rätsel (RH)- und Testheften (TH).

4.2 Erfassung der Rätsel- und Testhefte

Eine Besonderheit der leo. – Level-One Studie stellt die nachträgliche Erfassung der Ergebnisse des Testteils dar, die in Form der Rätsel- und Testhefte als schriftliche Eintragungen der Zielpersonen vorliegen. Hierzu wurden speziell geschulte Editor/inn/en eingesetzt. Im Rahmen des Editings war es ihre Aufgabe, die von den Interviewer/inne/n während der Befragung nicht ausgewerteten Aufgaben (in den drei Testheften: A2 – A4, B2 – B4 und C2 – C4) zu bewerten und in den Datensatz zu übertragen. Darüber hinaus nahmen die Editor/inn/en auch eine Überprüfung der von den Interviewer/inne/n auszuwertenden und in das CAPI-Instrument übertragenen Testaufgaben vor – hierzu gehören sämtliche Aufgaben der Rätselhefte sowie die jeweils erste Aufgabe der drei Testhefte. Der letzte Schritt korrigierte ggf. die Bewertungen durch die Interviewer/innen, die unmittelbar vor Ort in der Wohnung der / des Befragten und wahrscheinlich unter Zeitdruck erfolgten und nicht – wie im Falle der Nacherfassung – in Ruhe am Schreibtisch, um einen ggf. subjektiven Einfluss des Wohnumfeldes der Zielperson.

9 Für weitere Informationen hierzu vgl. Bilger / Hartmann / Rosenblatt (2010). Der Bericht kann bei den Autor/inn/en angefordert werden.

Um diese Arbeiten leisten zu können, wurden die Editierkräfte auf Basis der Auswertung einer Vorabstichprobe von 200 Rätsel- und Testheften speziell bezüglich auftretender Fehlerquellen in Absprache mit der Universität Hamburg geschult – eine Vorgehensweise, die vor dem Start der Feldarbeit aufgrund fehlender Anhaltspunkte darüber, welche Probleme bei welcher Aufgabe im Detail auftauchen können, nicht möglich war. Überdies war es, wie bereits in Abschnitt 2.4 dargestellt, erklärtes Ziel der leo. – Level-One Studie, zu zeigen, dass der erfahrene und im Rahmen der üblichen Standardprozeduren geschulte (Einweisung durch die Kontaktinterviewer/in, Übergabe einer projektspezifischen schriftlichen Intervieweranleitung) Interviewer/innen/stab von TNS Infratest dazu in der Lage ist, die Herausforderungen einer Testleitung zu meistern.

4.2.1 Ablauf der Editierarbeiten

Als erster – den Editierarbeiten vorgelagerter – Schritt erfolgte eine Rücklaufkontrolle bezüglich der Hefte. Dazu wurden alle Rätselhefte zunächst mit einer Paginiernummer versehen und auf formale Vollständigkeit geprüft. Die Testhefte wurden in die Rätselhefte eingelegt und alle Hefte entsprechend ihrer Paginiernummer sortiert.

In einem zweiten Schritt unterzogen die Editor/inn/en die Hefte zwischen Anfang Juli und Mitte August 2010 den EDV-gestützten Erfassungs- und Korrekturarbeiten. Hierzu wurde in einer Datenbank-Maske jeder Fall über die Rücklaufpaginiernummer aufgerufen und anhand der auf den Heften eingetragenen Identifikationsnummern überprüft, ob Daten und Heft wechselseitig korrekt zugeordnet sind. Anschließend erfolgte auf einer zweiten Eingabeseite der Vergleich bzw. die Korrektur der von den Interviewer/inne/n erfassten Angaben des Rätselhefts – neben jeder Aufgabe stand der von den Interviewer/inne/n eingetragene Code und konnte bei Bedarf verändert werden. Sofern vorhanden, wurde dann die von den Interviewer/inne/n ausgewertete erste Aufgabe des jeweiligen Testhefts überprüft. Abschließend erfassten die Editierkräfte die nicht ins CAPI übertragenen Aufgaben.

4.2.2 Die Editor/inn/en

Zur Durchführung der Editierarbeiten wurde eine projektspezifische Gruppe eingesetzt, aus der einzelne Kräfte bereits Erfahrungen aus anderen Projekten mit spezifischen Editierarbeiten einbrachten. Die Editor/inn/en wurden im Rahmen einer ganztägigen Schulung durch die Universität Hamburg in die Thematik generell und in ihre spezifische Aufgabe eingewiesen. Dabei wurden zunächst Grundregeln vermittelt und anschließend anhand von Beispielen aus einem Vorabsample von Heften Spezialregeln definiert. Darüber hinaus wurden die Editierkräfte während der gesamten Editierarbeiten von projekterfahrenen Editor/inn/en und der Projektleitung intensiv betreut.

4.2.3 Qualitätskontrollen

Zur Qualitätskontrolle und um einheitliche Bearbeitungsstandards sicherzustellen, führte die Projektleitung in regelmäßigen Abständen stichprobenartige Analysen der Erfassungsarbeit durch. Bei Bedarf wurden die Editor/inn/en nachgeschult. Einen weiteren Aspekt der Qualitätssicherung stellte die räumliche Nähe der Editor/inn/en zur Projektleitung dar. Hierdurch konnten Unklarheiten beim Codieren zeitnah diskutiert und gegebenenfalls weitere Spezialregeln definiert werden. Aufgrund der Vielzahl von Einzelfällen, die im Rahmen des Editings zu klären waren, gab es häufig Ermessensspielräume. Es war daher praktisch unmöglich, für alle Eventualfälle vorab feste Regeln für die Bearbeitung im Editing festzulegen. Um trotzdem eine möglichst einheitliche Codierung zu erreichen, wurde regelmäßig die Diskussion unter den Editor/inn/en sowie zwischen den Editor/inn/en und der Projektleitung gesucht.

5. Testteilnahme und Testverweigerungen^{10, 11}

5.1 Zur Bedeutung von Testverweigerungen in einer testbasierten Literacy-Studie

Ziel der leo. – Level-One Studie ist es, eine empirisch fundierte Schätzgröße für die Zahl von funktionalen Analphabeten in Deutschland zu liefern. Methodische Grundlage ist eine repräsentative Bevölkerungstichprobe, in der standardisierte Tests der Lese- und Schreibfähigkeiten durchgeführt werden. Der Anspruch der Untersuchung geht dahin, quantitative Aussagen über die Literalität der erwachsenen Bevölkerung auf der Basis systematischer Tests der Lese- und Schreibkompetenz zu machen, wobei das Hauptinteresse dem unteren Kompetenzbereich gilt („Level One“). Die Teilnahme an der Befragung und den Tests beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Es liegt auf der Hand, dass nicht alle zufällig ausgewählten Personen bereit sein werden, sich an einer solchen Befragung und an Tests ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten zu beteiligen. Die Frage ist, wie solche Ausfälle sich auf die Aussagekraft und die Hochrechenbarkeit der Ergebnisse auswirken.

Zwar ist dies ein generelles Problem jeder survey-gestützten empirischen Forschung, für ein Vorhaben wie die leo.-Studie stellt sich das Problem jedoch noch in besonderer, verschärfter Weise. Es ist eine plausible Hypothese, dass die Testverweigerung eine Strategie der Proband/inn/en sein kann, ihre geringe Literalität nicht offenbar werden zu lassen. Damit sind die Testverweigerungen als eine kritische Größe im Messverfahren zu sehen. Im Extremfall stellen sie den Wert oder zumindest die Verallgemeinerung der Ergebnisse in Frage. Wären beispielsweise nur Personen mit guten Lese- und Schreibenkenntnissen zur Teilnahme an den Tests be-

10 Ausführlich in Rosenblatt (2010). Der Bericht kann beim Autor angefordert werden.

11 Alle Auswertungen in diesem Abschnitt basieren auf der vollständigen Stichprobe (N = 8.436). Da sich die vorliegenden Analysen mit den Gründen für Unit- bzw. Item-Nonresponse beschäftigen, ist es nicht notwendig, entsprechend der Beispiele in Abschnitt 4, Beobachtungen auszuschließen. So ist es für die Analyse des Ausfallgrunds beispielsweise irrelevant, ob das Testheft von den Editor/inn/en bearbeitet werden konnte oder nicht.

reit, wären Aussagen über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland auf dieser Basis kaum möglich.

Nachfolgend wird beschrieben, welche methodischen Verfahren im Rahmen der leo.-Studie angewendet wurden, um zu vertretbaren Lösungen dieses Problems zu gelangen, und zu welchen Einschätzungen der Ergebnisse eine erste Analyse der Daten führt.

Zunächst ist zu unterscheiden zwischen Personen, die zur Teilnahme an der gesamten Befragung nicht bereit waren, also überhaupt nicht Bestandteil der realisierten Nettostichprobe sind (Unit-Nonresponse), und denjenigen, die zwar an der Befragung teilgenommen haben, für die jedoch keine oder keine vollständigen Antworten zu den Testaufgaben vorliegen (Item-Nonresponse). Beide Punkte werden zunächst diskutiert, bevor im Anschluss verfügbare Zusatzinformationen zur Bewertung der individuellen Testabbrüche dargestellt werden.

5.2 Problem 1: Nichtteilnahme an der Befragung (Unit-Nonresponse)

Idealerweise sind Ausfälle in der Befragung – die es aufgrund von Nichtantreffbarkeit, Verweigerung oder anderen Teilnahmehindernissen immer gibt – in Hinblick auf die zentralen Untersuchungsthemen zufallsverteilt („missing at random“) und damit keine Beeinträchtigung für die Qualität der Stichprobe. Inwieweit diese Bedingung erfüllt ist, ist im konkreten Fall meist schwer feststellbar (eben weil über die Ausfälle keine Information vorliegt). Meist wird angenommen, dass die „missing-at-random“-Bedingung umso besser erfüllt ist, je höher die Ausschöpfung der Stichprobe ist.¹² Dies muss jedoch nicht zwangsläufig der Fall sein. Wenn zum Beispiel die Zielgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en fünf Prozent der Bevölkerung umfasst und wenn es zutrifft, dass diese Zielgruppe sich jeglicher Teilnahme an einer Befragung entzieht, dann ist sie in der realisierten Bevölkerungsstichprobe auf keinen Fall enthalten – unabhängig davon, ob die Stichprobenausschöpfung 30 Prozent oder 60 Prozent oder 90 Prozent beträgt. Worauf es vielmehr ankommt, ist eine möglichst geringe „Selektivität“ des Teilnahmeverhaltens in Hinblick auf die Kernthemen der Untersuchung.

Wie wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ist es, dass funktionale Analphabet/inn/en sich an einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung beteiligen? In der Literatur zum Analphabetismus geht man bisher davon aus, dass die Zielgruppe ein hohes Maß an Abwehr gegenüber jeglichen Befragungen und Tests zeigt (vgl. Schladebach (2007) und Fiebig et al. (2003)). Die Gültigkeit solcher Aussagen ist jedoch abhängig von den zugrunde liegenden Bedingungen und methodischen Verfahren (Setting). In praktischer Sicht kommt es darauf an, die Befragungsmethodik so zu gestalten, dass für Personen mit geringer Literalität möglichst niedrige Hürden für eine Teilnahme gegeben sind. Im Fall der leo.-Erhebung wurde dies durch die Literalitätsneutralität der Kontaktaufnahme (Ansprache) und die Literalitätsneutralität der Erhebungsmethodik versucht (vgl. hierzu Abschnitt 2.3).

12 Stichprobenausschöpfung = Anteil der Ausgangsstichprobe („brutto“), der tatsächlich befragt werden konnte („netto“).

Maßgebliche Qualitätskriterien für eine Stichprobe, die den Anteil von funktionalen Analphabet/inn/en in der Bevölkerung korrekt wiedergeben soll, sind (a) die Zufallsbasiertheit der Auswahlverfahren und (b) die Literalitätsneutralität der Kontakt- und Interviewmethoden. Beide Anforderungen sind in der vorliegenden Untersuchung im gegebenen Rahmen bestmöglich erfüllt.

Welche Indizien haben wir, um die realisierte Stichprobe unter diesem Gesichtspunkt zu prüfen? Es sind im Wesentlichen zwei Punkte: zum einen die Struktur der Stichprobe nach Bildungsniveaus, zum anderen das faktische Vorhandensein von Personen mit geringer Literalität („Analphabet/inn/en“) unter den Befragungsteilnehmenden.

5.2.1 Die Bildungsstruktur der Stichprobe

Die normale Erfahrung in der Umfrageforschung ist die, dass Personen mit höherem Bildungsgrad sich eher beteiligen, in der realisierten Stichprobe daher also überrepräsentiert sind, während umgekehrt Personen niedrigen Bildungsgrads weniger zur Teilnahme bereit und im Ergebnis mehr oder weniger unterrepräsentiert sind. Die leo.-AES-Stichprobe ist in dieser Hinsicht von einer außergewöhnlichen Qualität: Sie zeigt nicht die gewohnte Selektivität in Bezug auf die Bildungsschichten der Bevölkerung. Als amtliche Referenzstatistik dient uns der Mikrozensus. Die Bildungsstruktur der leo.-AES-Stichprobe stimmt mit der des Mikrozensus fast exakt überein, die unteren Bildungsgruppen sind sogar etwas stärker vertreten (vgl. Tabelle 1).¹³

Tabelle 1: Bildungsgruppen nach Schulabschluss

	Mikrozensus 2008	leo.-AES 2010
Niedrige Bildung	34,8%	34,9%
Mittlere Bildung	33,3%	33,5%
Höhere Bildung	29,7%	30,2%
Keine Angabe	0,8%	0,6%
Noch Schüler	1,3%	0,7%
Gesamt	100%	100%

Basis: Bevölkerung 18-64 Jahre

5.2.2 Der Anteil von Personen mit geringer Literalität

Das Ergebnis von drei Testfragen mit zehn Items diente in der leo.-Befragung als vorläufiges Kriterium, um Personen mit geringer Literalität zu definieren. Der

¹³ Die leo.-AES-Stichprobe ist strukturgewichtet (in Bezug auf die regionale Verteilung, Haushaltsgröße sowie Altersgruppen und Geschlecht), wobei die Bildungsverteilung selbst aber nicht gewichtet ist. Vgl. hierzu Abschnitt 6.

Summenwert der richtigen Testantworten liegt im Bereich zwischen null und zehn Punkten. Als Schwellenwert für Level One (für den Übergang zur zweiten Teststufe) wurde ein Punktwert von acht definiert. Wer diesen nicht erreicht, gilt – vorbehaltlich genauerer Analysen – als Person mit geringer Lese- und Schreibkompetenz.

Unter den insgesamt 7.035 Befragten der AES-Stichprobe trifft dieses Kriterium für 1.675 Personen zu, das sind 23,8 Prozent.¹⁴ Dieser Augenschein spricht gegen die Annahme, dass Personen mit geringer Literalität sich der Teilnahme an der Befragung systematisch entzogen haben könnten.

5.2.3 Fazit

Unsere zwei Prüfkriterien bieten keine empirische Bestätigung für eine systematische Nichtteilnahme von Personen der unteren Bildungsgruppen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz an der Befragung. Wie in jeder umfragegestützten Forschung, so bleibt zwar auch hier ein Rest an Unsicherheit über mögliche Selektivitätseffekte des Unit-Nonresponse. Wie bei anderen sozialwissenschaftlichen Umfragen mit hohem Qualitätsanspruch gilt jedoch auch hier: Solange keine gegenteiligen Indizien vorliegen, erfolgt die Datenanalyse auf Basis der begründeten Arbeitshypothese, dass die Ergebnisse der Stichprobenerhebung für die Grundgesamtheit verallgemeinerbar sind.

5.3 Problem 2: Nichtteilnahme an Testaufgaben (Item-Nonresponse)

Eine Person, die an der Befragung teilgenommen hat, kann gleichwohl die Teilnahme an den Testaufgaben zur Lese- und Schreibkompetenz verweigern. Darin kann sich entweder eine allgemeine Test-Aversion äußern oder (ggf. in Verbindung damit) eine geringe Literalität, die die Befragungsperson in der Interviewsituation nicht offenbaren möchte. Dies könnte ein verdeckter Analphabetismus sein, der über das Test-Instrumentarium selbst nicht erfasst werden kann – eben weil der Proband sich der Beantwortung aller oder einzelner Testaufgaben verweigert.

Methodisch kann man dieses Problem als eine Form von „Item-Nonresponse“ ansehen, d.h. der fehlenden Information für eine bestimmte Frage oder Variable. Dies gilt selbst dann, wenn die Nichtbeantwortung sich auf den gesamten Block von Testfragen bezieht. Entscheidend ist, dass die Person an dem vorausgehenden Interview teilgenommen hat und damit bereits eine Fülle von Informationen vorliegt. Diese können genutzt werden, um Determinanten des Item-bezogenen Nonresponse zu analysieren, ggf. auch fehlende Werte über Schätzverfahren zu imputieren.¹⁵

Vorrang muss in praktischer Sicht aber zunächst das Bemühen haben, im Interview eine möglichst vollständige Beantwortung aller Fragen zu erreichen oder, in diesem Fall, eine möglichst hohe Teilnahme auch beim Übergang in den Testteil

14 Basis: Bewertung der Testaufgaben durch die Interviewer/innen. Nach der „strengeren“ Bewertung in der Ex-post-Verkodung der Testantworten liegt der Wert noch höher.

15 Zum Verfahren mit Plausible Values vgl. Grotlüschen / Riekmann / Buddeberg in diesem Band („Methodische Herausforderungen“).

der Befragung. Um ein bestmögliches Ergebnis in dieser Hinsicht zu erreichen, wurde in der leo.-Studie das Vorgehen folgendermaßen gestaltet:

1. Grundsätzlich gilt, dass die Teilnahme an den Testaufgaben freiwillig ist. Die Befragungsperson muss die Möglichkeit haben, an jedem Punkt des Ablaufs ihre Teilnahme zu beenden.
2. Die Befragungsstrategie respektiert dies, versucht aber, einen sofortigen Abbruch beim Testeinstieg zu vermeiden. Abbrüche, wenn sie denn vom Befragten gewünscht werden, sollen anhand der konkreten Testaufgaben und möglichst spät im Ablauf erfolgen. Diesem Ziel dienen die folgenden Punkte.
3. Der Überleitungstext vom Befragungsteil zum Testteil des Interviews ist knapp und „niederschwellig“ formuliert. Er vermeidet Begriffe, die Ängste und Abwehr auslösen könnten, wie „Test“ oder „Aufgaben“ oder „Lesen und Schreiben“.¹⁶
4. Die erste Testaufgabe (T1: Sehtest) ist eine „Aufwärmfrage“, mit der das Lesen (T1a) und das Schreiben (T1b) in einfachster Form eingeführt werden. Erst die folgenden Aufgaben (T2, T5 und T6) sind die eigentlichen Testaufgaben.
5. Die Befragungsperson wird schrittweise mit den Testaufgaben konfrontiert. Nach jeder Aufgabe (bzw. Teilaufgabe) kann sie ihre Teilnahme beenden. Antworten auf vorangegangene, bearbeitete Testaufgaben bleiben erhalten und gehen in den Datensatz ein. Selbst wenn eine Person nicht den kompletten Satz von Testaufgaben bearbeitet hat, liegen damit möglicherweise verwertbare Informationen vor.
6. Sofern eine Testaufgabe nicht oder nicht vollständig beantwortet wurde, erhält der / die Interviewer/in jeweils die Bitte, eventuelle Begründungen der Befragungsperson in Stichworten zu notieren. Diese Zusatzinformationen sind Bestandteil des Datensatzes und können genutzt werden, um die Person in Bezug auf ihre Lese- und Schreibkompetenz einzuschätzen.

Item-nonresponse kann demnach in zwei Formen auftreten:

- a) Eine Testaufgabe, die der Befragungsperson vorgelegt wurde, ist gar nicht oder unvollständig bearbeitet. Sofern dies zutrifft, klären die Interviewer/innen informell ab, ob die Befragungsperson dafür Gründe angegeben hat und ob sie zur weiteren Teilnahme bereit ist.
- b) Eine Testaufgabe wurde der Befragungsperson gar nicht vorgelegt, weil diese ihre Teilnahme am Test bereits vorher abgebrochen hat. Die Basis (Fallzahl) für die Bearbeitung der Aufgabe ist entsprechend vermindert.

Tabelle 2 zeigt für die Aufgaben der ersten Teststufe („Rätselheft“), wie viele Befragungspersonen die jeweiligen Testaufgaben bearbeitet haben und wie viele Fälle von Item-Nonresponse und von Abbrüchen es bei den einzelnen Aufgaben gab.

¹⁶ Einführungstext der Interviewer/innen: „Nun etwas ganz anderes. Die folgenden Fragen sind Teil einer wissenschaftlichen Studie der Universität Hamburg. Es geht um die Sprache. Die Fragen sind als Bilder- und Suchspiele gestaltet. Dazu erhalten Sie dieses „Rätselheft“.“

Tabelle 2: Item-Nonresponse und Abbrüche in der ersten Teststufe

„Rätselheft“ Testaufgabe		Basis gesamt	Item nonresponse				Abbrüche kumulativ	
			nicht (voll) bearbeitet	Begründung?		Abbruch	abs.	%
				ja	nein			
T1a	Sehtest 1	8.436	173	128	45	47	47	0,6
T1b	Sehtest 2	8.389	90	39	51	11	58	0,7
T2	Fernweh	8.378	442	272	170	72	130	1,5
T5a	Rahmenwörter 1	8.306	451	300	151	51	181	2,1
T5b	Rahmenwörter 2	8.255	552	328	224	25	206	2,4
T6a	Richtig schreiben 1	8.230	206	134	72	29	235	2,8
T6b	Richtig schreiben 2	8.201	116	66	50	22	257	3,0
Summe abs.		58.195	2.030	1267	763	257		
Summe in %		100	3,5	2,2	1,3	0,4		

leo. – Level-One Studie der Universität Hamburg

Die erste Aufgabe (T1a) wurde von der Gesamtheit der Befragungspersonen bearbeitet, das sind 8.436 Fälle. Die letzte Aufgabe (T6b) wurde noch von 8.201 Personen bearbeitet. Kumuliert über die sieben Testaufgaben liegen 58.195 „Beobachtungen“ vor. In 3,5 Prozent dieser Beobachtungen gibt es ein Item-Nonresponse in Form fehlender oder unvollständiger Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe, wobei in den meisten Fällen (2,2 Prozent) dazu eine Begründung oder Erläuterung vorliegt. Nur relativ selten ist dies aber mit einem Abbruch der Teilnahme am Test insgesamt verbunden (0,4 Prozent). Bezogen auf die Zahl der Befragungsteilnehmenden haben drei Prozent ihre Teilnahme an irgendeinem Punkt im Verlauf der Teststufe 1 (Rätselheft) abgebrochen. Das heißt umgekehrt, dass 97 Prozent vollständig alle sieben Aufgaben der Teststufe 1 beantwortet haben.

Dies kann als eine erfreulich hohe Kooperationsbereitschaft gewertet werden. Es bedeutet auch, dass sich das von TNS Infratest gewählte Vorgehen in der Präsentation der Testaufgaben bewährt hat.

Tabelle 2 ermöglicht neben der Gesamtbewertung auch eine Analyse nach den einzelnen Testaufgaben. Dass Testaufgaben nicht oder nicht vollständig bearbeitet wurden, kommt vor allem bei den relativ schwierigen Testfragen T5 und T6 vor. Die Zahl der Abbrüche ist dabei nicht unbedingt proportional zur Höhe des Item-Nonresponse. Die Abbrüche erfolgen gehäuft gleich bei der ersten Aufgabe (T1a), also der „Anwärmfrage“, und den ersten beiden „richtigen“ Testaufgaben (T2 und T5a). Danach wird die Zahl der Abbrüche geringer.

Wer die dritte Aufgabe (T5a) erreicht und dann abbricht, für den liegen zumindest schon die Antworten auf die Testaufgabe T2 (mit 6 Test-Items) vor. Auf dieser Basis ist im Rahmen der Testanalyse immerhin eine Mindestqualifizierung dieser Person möglich. Man kann in diesem Sinne nach „frühen Abbrecher/inne/n“ und „späten Abbrecher/inne/n“ unterscheiden:

- Von „frühen Abbrecher/inne/n“ sprechen wir, wenn der Abbruch in den Aufgaben T1 bis T2 erfolgt. Dies trifft für die Hälfte aller Abbrecher/innen zu, das heißt für 1,5 Prozent der Befragten. Nur für diese sehr kleine Teilgruppe liegen überhaupt keine Testwerte vor.
- „Späte Abbrecher/innen“ sind die übrigen, also mit Abbruch in den Aufgaben T5 bis T6. Für sie liegen immerhin Mindestinformationen aus den Tests vor. Insgesamt liegen vollständige oder teilweise Informationen aus den Tests damit für 98,5 Prozent der Befragten vor.

Eine Teilgruppe der Befragten wurde in eine zweite Teststufe geleitet, die weitere vier Testaufgaben umfasste. Um eine größere Zahl von Testaufgaben einbeziehen zu können, wurden drei Splits mit jeweils vier Testaufgaben gebildet, die per Zufallsauswahl auf die Befragungspersonen verteilt wurden. Ausgewählt wurden Personen, die in der ersten Teststufe einen bestimmten Level der Lese- und Schreibkompetenz nicht erreicht hatten. In der Gesamtstichprobe von 8.436 Befragten wurden 2.003 Personen in die zweite Teststufe geführt. Tabelle 3 zeigt im Überblick, in welchem Umfang es bei diesen zusätzlichen Testaufgaben zu Item-Nonresponse und Abbrüchen kam.

Sowohl der Item-Nonresponse insgesamt als auch die Zahl der Abbrüche liegen in der zweiten Teststufe höher als in der ersten. Über alle Testaufgaben summiert gibt es nun 11,3 Prozent nicht oder unvollständig bearbeitete Aufgaben (gegenüber 3,5 Prozent in der ersten Teststufe). Der Anteil der Befragten mit einem Abbruch der Testteilnahme im Verlauf der Bearbeitung liegt zwischen 4,6 Prozent in Heft B „Helga“ und 6,2 Prozent in Heft A „Joschi“ (gegenüber drei Prozent in der ersten Teststufe). Für diesen Effekt bieten sich zwei Erklärungen an:

- Zum einen werden in die zweite Teststufe gezielt Personen mit zuvor festgestellter niedriger Lese- und Schreibkompetenz geleitet. Diese Personen haben größere Schwierigkeiten mit den Tests, was sich in einem höheren Anteil von Item-Nonresponse und Testabbrüchen niederschlägt.
- Zum anderen mögen sich hier auch Ermüdungserscheinungen im Verlaufe der Testbearbeitung zeigen.

Auch in der Teststufe 2 lassen sich einzelne Testaufgaben identifizieren, die mit höherem oder geringerem Umfang an Item-Nonresponse und Testabbrüchen einhergehen. Eine fehlende oder unvollständige Testantwort gibt es insbesondere bei den Aufgaben C3 (Staubraub), C2 (Leschek und Martina) und B3 (Lageristin Helga). Die Zahl der Abbrüche ist wiederum, ähnlich wie in Teststufe 1, am höchsten zu Beginn der jeweiligen Testsequenz.

Für alle Testteilnehmenden in der zweiten Teststufe liegen Testergebnisse aus der ersten Stufe vor. Insofern ist für eine personenbezogene Analyse das Problem der Testverweigerungen in Stufe 2 ein weniger gravierendes Problem als in Stufe 1.

Tabelle 3: Item-Nonresponse und Abbrüche in der zweiten Teststufe

Testaufgabe		Basis gesamt	Item nonresponse				Abbrüche kumulativ	
			nicht (voll) bearbeitet	Begründung?		Abbruch	abs.	%
				ja	nein			
Heft A „Joschi“								
A1	Hafenbilder	650	91	36	55	22	22	3,4
A2	Short News	628	24	8	16	4	26	4,0
A3	Pflanzen besprechen	624	87	38	49	14	40	6,2
A4	Überschriften zuordnen	610	68	42	26	-	40	6,2
Heft B „Helga“								
B1	Überschriften zuordnen (Pfeile)	649	51	18	33	20	20	3,1
B2	Köchin und Küken	629	21	5	16	0	20	3,1
B3	Lageristin Helga	629	110	56	54	10	30	4,6
B4	Bundeswehr	619	27	14	13	-	30	4,6
Heft C „Leschek“								
C1	Suchbilder	704	52	25	27	19	19	2,7
C2	Leschek-Martina	685	116	48	68	14	33	4,7
C3	Staubraub	671	160	96	64	10	43	6,1
C4	Leschek	661	66	31	35	-	43	6,1
Summe abs.		7.759	873	417	456	113		
Summe in %		100	11,3	5,4	5,9	1,5		

leo. – Level-One Studie der Universität Hamburg

6. Gewichtung und Hochrechnung

Die im Rahmen der vorliegenden Studie erhobenen Daten sollen es ermöglichen, eine empirische Schätzgröße für die Zahl der funktionalen Analphabet/innen in Deutschland zu ermitteln. Die dabei festgestellten Ergebnisse basieren auf einer Stichprobe, sollen aber auf die Grundgesamtheit verallgemeinerbar sein. Voraussetzung hierfür ist eine Stichprobe, die die Grundgesamtheit verzerrungsfrei abbildet. Grundsätzlich ist jedoch davon auszugehen, dass stichprobenbasierte Untersuchungen aufgrund verschiedener Ursachen von der Struktur der Grundgesamtheit abweichen können. Diese Abweichungen können durch eine faktorielle Gewichtung korrigiert werden.

Die Stichprobe der leo.-Studie setzt sich aus den Teilen leo.-AES und leo.-Zusatz-erhebung zusammen. Die Auswahlwahrscheinlichkeiten der Personen und damit die Proportionalität der Abbildung sind in beiden Stichproben von Designkomponenten abhängig, die in der vorliegenden Untersuchung an verschiedenen Stellen zum

Tragen kommen (vgl. hierzu die Darstellung des Stichprobenkonzepts in den Abschnitten 2.5 bis 2.7).

Darüber hinaus gibt es einen weiteren Ursachenkomplex für mögliche Strukturabweichungen: Zum einen ist bei Zufallsstichproben ein Zufallsfehler unvermeidlich, zum anderen sind bei jeder auf Freiwilligkeit basierenden Befragung nonresponse-bedingte Selektivitäten zu erwarten. Letztere stellen dann kein Problem dar, wenn die Nicht-Teilnahme zufällig über alle Bruttofälle verteilt ist – insofern also keine Korrelation mit einer der für die Auswertung relevanten Variablen vorliegt. Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Studie könnten sich jedoch an diesem Punkt Zweifel ergeben. Falls Personen, die ihre geringe Literalität verbergen wollen, aus eben diesem Grund die Teilnahme an der Studie verweigern, ergibt sich ein direkter Zusammenhang zwischen der ermittelten Quote der Analphabet/inn/en und der Testverweigerung. Mithin wäre es aus theoretischer Sicht denkbar, dass die Höhe des funktionalen Analphabetismus durch die Studie unterschätzt wird. Erste Überprüfungen der wichtigsten Indizien für diese These in Abschnitt 5.1 zeichnen jedoch ein anderes Bild: Die beiden dort verwendeten Prüfkriterien – die Struktur der Stichprobe nach Bildungsniveaus und das faktische Vorhandensein von Personen mit geringer Literalität („funktionale Analphabet/inn/en“) – bieten keine empirische Bestätigung für die systematische Nichtteilnahme von Personen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz an der Befragung.

Die bei TNS Infratest durchgeführte Berechnung der Gewichtungsfaktoren lässt sich in zwei grundlegende Arbeitsschritte unterteilen. Zum einen wurden Designgewichte berechnet, die sich, wie bereits dargelegt, aus den a priori festgelegten Auswahlwahrscheinlichkeiten der Personen ergeben. Dieser Schritt erlaubt bei der Gewichtung mit den so berechneten Faktoren eine Berücksichtigung des Stichprobendesigns. Eine Hochrechnung auf die jeweiligen Grundgesamtheiten ist damit aber noch nicht möglich. Hierzu diente zum anderen die anschließend vorgenommene Kalibrierung, bei welcher die Fallzahlen und Verteilungen der Stichproben an die Referenzstatistiken der Grundgesamtheit angeglichen wurden.

6.1 Designgewichtung

Um unverzerrte Aussagen über die Grundgesamtheit zu erhalten, ist es notwendig, designbedingte Disproportionalitäten der Bruttostichproben zu korrigieren.

6.1.1 Stichprobe: leo.-AES

Die erste Gewichtungsstufe korrigiert Abweichungen vom ursprünglichen haushaltsproportionalen Sample-Ansatz, in dem Zellen nach verschiedenen regionalen Merkmalen (Bundesländer, Regierungsbezirke, BIK-Gemeindetypen (vgl. Fußnote 7), Kreise, Gemeinden und gegebenenfalls Stadtbezirke) gebildet wurden (vgl. Abschnitt 2.5.1, „Erste Auswahlstufe“). In diesem Gewichtungsschritt werden die sich durch die Schichtung nach den genannten Merkmalen ergebenden unterschiedlichen Auswahlwahrscheinlichkeiten ausgeglichen. Entsprechend wird an dieser Stelle auch die überproportionale Berücksichtigung von ostdeutschen Haushalten korrigiert.

Das in Abschnitt 2.5.2 („Zweite Auswahlstufe“) beschriebene PPS-Auswahlverfahren führt zu einer haushaltsrepräsentativen Stichprobe, da in jedem Samplepoint jeder Haushalt die gleiche Chance hatte, ausgewählt zu werden. Weiterhin wurde in jedem der ausgewählten Haushalte durch ein systematisch (gleiche Auswahlchancen innerhalb eines Haushalts) generierendes Verfahren nur eine Person als Zielperson ausgewählt, unabhängig davon, wie viele zur Grundgesamtheit gehörende Personen in dem betreffenden Haushalt lebten (vgl. Abschnitt 2.5.3, „Dritte Auswahlstufe“). Die Chancen für die in Privathaushalten lebenden Personen der Grundgesamtheit, als Befragungsperson ausgewählt zu werden, sind demnach umgekehrt proportional zur Anzahl der zur Grundgesamtheit gehörenden Personen in ihren Haushalten.

Diese ungleiche Auswahlwahrscheinlichkeit auf der Personenebene wird durch einen entsprechenden Faktor rechnerisch korrigiert. Durch diesen Umwandlungsfaktor wird die erstellte Haushaltsstichprobe in eine Personenstichprobe transformiert, in der jede Person der Grundgesamtheit stichprobentheoretisch die gleiche Auswahlchance hat.

6.1.2 Stichprobe: leo.-Zusatzerhebung

Wie bereits in Abschnitt 2.6 dargestellt, wurde die Bruttostichprobe der leo.-Zusatzerhebung auf Basis von wiederbefragungsbereiten Personen aus dem „niedrigen“ Bildungssegment gezogen. Die Verteilung der Alterskohorten wurde dabei proportional zu Verteilung in der Grundgesamtheit angelegt. Designbedingte Disproportionalitäten treten damit nicht auf. Auf eine Designgewichtung kann daher verzichtet werden.

6.1.3 Stichprobe: leo.-AES, leo.-Zusatzerhebung integriert

Bei der Auswertung ist es sowohl möglich, auf die Daten der Studie leo.-AES und leo.-Zusatzerhebung getrennt zuzugreifen als auch die beiden Stichproben zu integrieren (vgl. Abschnitt 2.7). Für die Arbeit mit dem integrierten Datensatz wurden eigene Gewichtungsfaktoren generiert. Hierbei mussten zunächst auf der Basis einer Designgewichtung Disproportionalitäten ausgeglichen werden. Diese entstehen aufgrund der Definition der Grundgesamtheit in der leo.-Zusatzerhebung. Nach dem Zusammenfügen der Daten ist der untere Bildungsbereich mit ca. 47 Prozent im Vergleich zu den Strukturen des Mikrozensus (34,9 Prozent) deutlich überrepräsentiert. Diese Disproportionalität wird durch eine entsprechende Anpassung der bestehenden Designgewichte aus leo.-AES und eine Generierung von Designgewichten für die Fälle der leo.-Zusatzerhebung ausgeglichen.

6.2 Kalibrierung

In einer weiteren Gewichtungsstufe werden die Stichproben leo.-AES und leo.-integriert jeweils einzeln an die aus der amtlichen Statistik (hier: Bevölkerungsfortschreibung und Mikrozensus) bekannten Sollstrukturen angepasst. Die Eckwerte bzw. Sollstrukturen der leo.-Zusatzerhebung stammen aus der gewichteten Hochrechnung der AES-Daten für den unteren Bildungsbereich und fügen sich damit konsistent in die Strukturen der AES-Stichprobe ein. Die beschriebenen Designgewichte werden jeweils als Eingangsfaktoren für die Kalibrierung der Stichproben verwendet.

Die Kalibrierung erfolgt bei TNS Infratest in einem iterativen Randsummenverfahren (vgl. z.B. Wauschkuhn 1982; grundlegend zum Iterative Proportional Fitting Ansatz (IPF) vgl. Deming, Stephan 1940). In diese Optimierungsbemühungen fließt auch die Begrenzung der Gewichtungsfaktoren ein, die verhindert, dass einzelnen Fällen in der Auswertung zu großes Gewicht beigemessen wird. Nach Festlegung der Variablenkombinationen wird das Modell als Gewichtung mit mehrdimensionalen Randverteilungen realisiert, d.h. es wird ein iterativer Gewichtungsprozess aufgesetzt, dessen Ergebnis Gewichtungsfaktoren sind, die die realisierte Stichprobe an alle vorgegebenen Sollverteilungen mit vordefinierter Genauigkeit und minimaler Varianz anpassen. Ein integriertes Verfahren ermöglicht es, durch das iterative Vorgehen aktuelle Verschiebungen der Strukturen in späteren Iterationsschritten wieder zu korrigieren. Dadurch wird die Anpassung an alle Ränder sukzessive solange verbessert, bis ein vorher definiertes Konvergenzkriterium erreicht ist.

Die Gewichtungsfaktoren werden dabei auf ein vorgegebenes geschlossenes Intervall begrenzt, es wird also eine maximale Faktorenspannbreite zugelassen. Diese Faktorenbegrenzung wird innerhalb jeder Iteration nach jeder Anpassung an eine Randverteilung wirksam. Das heißt, nach jeder Berechnung eines neuen Gewichtungsfaktors werden diejenigen Faktoren auf die vorgegebenen Grenzen gesetzt, welche diese unter- oder überschreiten. Somit wird die Kappung bei denjenigen Randverteilungen respektive Variablen wirksam, welche hohe und niedrige Gewichte erfordern. Bei denjenigen Randverteilungen, welche per se nur moderate Gewichte erfordern, wird durch diese Methodik keine Kappung angewandt. Die Kappung wird also soweit wie möglich in den Gewichtungsprozess integriert und nicht willkürlich im Nachhinein angewandt.

Als Resultat werden alle vorgegebenen Sollverteilungen so weit wie möglich – unter Berücksichtigung einer maximal vorgegebenen Faktorenspannbreite – realisiert, bis das Konvergenzkriterium erfüllt ist. Hierzu dient die Vorgabe, dass für alle Randverteilungen in der Summe maximal ein Prozent Abweichung der einzelnen Zellen toleriert wird. Diese Vorgabe kann manchmal nicht erreicht werden. Die Iteration wird dann abgebrochen, wenn die Anpassung an die einzelnen Randverteilungen nicht mehr verbessert wird.

Im Protokoll der Gewichtung ist des Weiteren ersichtlich, ob die Faktoren in einzelnen Zellen zu hoch oder zu niedrig werden oder die Zellenbesetzung gleich null ist. In diesen Fällen können dann Zusammenfassungen mit geeigneten Nachbarzellen vorgenommen oder weitere Prüfungsschritte unternommen werden. Zur Ermittlung eines endgültigen Gewichtungsmodells werden verschiedene Varianten mit unterschiedlicher Kombination und Reihenfolge der Sollverteilungen erprobt, um ein Optimum zwischen Faktorenvarianz und -variation einerseits und

dem Anpassungserfolg andererseits zu erreichen. Die maximale Anzahl von zu berücksichtigenden Randverteilungen beträgt bei der aktuellen Version des Programms 128, wobei jede Randverteilung für sich maximal 2.048 Zellen mächtig sein kann. Die maximale Zahl an Iterationen ist auf 1.000, also quasi unbegrenzt, gesetzt.

Die Gewichtungsfaktoren werden so berechnet, dass die ausgewiesene Gesamtfallzahl gewichtet genauso hoch ist wie vor der Gewichtung. In einzelnen Untergruppen können die gewichtete und die ungewichtete Fallzahl sich unterscheiden.

Die Gewichtungsmodelle für die vorliegende Studie sahen folgende Ränder bzw. Eckwerte vor:

Stichprobe: leo.-AES

1. West-Ost x Erwerbstätigkeit (4 Zellen)
2. West-Ost x Geschlecht x Altersgruppen (36 Zellen)
3. West-Ost x Nationalität (deutsch – Ausländer) (4 Zellen)
4. Bundesland (16 Zellen)

Begrenzung der Streuung auf: 0,200 bis 5,000

Stichprobe: leo.-Zusatzerhebung

1. Bundesland (16 Zellen)
2. Geschlecht (2 Zellen)
3. Altersgruppen (9 Zellen)
4. Berufliche Situation (5 Zellen)
5. Haushaltsgröße (5 Zellen)

Begrenzung der Streuung auf: 0,200 bis 5,000

Stichprobe: leo.-AES, leo.-Zusatzerhebung integriert

1. Reproportionalisierung leo.-Zusatzerhebung
2. West-Ost x Erwerbstätigkeit (4 Zellen)
3. West-Ost x Geschlecht x Altersgruppen (36 Zellen)
4. West-Ost x Nationalität (deutsch – Ausländer) (4 Zellen)
5. Bundesland (16 Zellen)

Begrenzung der Streuung auf: 0,200 bis 5,000

Eine Besonderheit der vorliegenden Gewichtung liegt darin, dass es im Rahmen der Strukturanpassung der leo.-AES-Stichprobe nicht notwendig war, die Stichprobe an die aus dem Mikrozensus stammenden Eckwerte des Bildungsgrads anzupassen. Aus der Umfrageforschung ist bekannt, dass Personen mit höherem Bildungsgrad eher dazu bereit sind, an Umfragen teilzunehmen, in den realisierten Stichproben daher häufig überrepräsentiert sind, während umgekehrt Personen niedrigen Bildungsgrads weniger zur Teilnahme bereit und im Ergebnis mehr oder weniger unterrepräsentiert sind. Die leo.-AES-Stichprobe ist in dieser Hinsicht eine Ausnahme: sie zeigt nicht die gewohnte Selektivität in Bezug auf die Bildungsschichten der Bevölkerung. Die Bildungsstruktur der leo.-AES-Stichprobe stimmt mit der des Mikrozensus nahezu überein (vgl. hierzu auch Tabelle 1, Abschnitt 5.2.1). Ähnlich gut ist die Abbildung des unteren Bildungsbereichs durch die Stichprobe der leo.-Zusatzerhebung. Auch hier war es daher nicht notwendig, die Bildungseckwerte im Rahmen der Kalibrierung anzupassen.

6.3 Erstellung der Gewichtungs- und Hochrechnungsfaktoren

Für eine Reihe von Eckwerten ist es von Interesse, nicht nur prozentuale Verteilungen oder Mittelwerte in der Stichprobe auszuweisen, sondern die Ergebnisse auf die absoluten Zahlen in der Grundgesamtheit hochzurechnen („Projektion“). Diese Hochrechnungsfaktoren lassen sich auf einfache Weise aus den „Gewichten“ der einzelnen Stichproben ableiten. Um sie zu ermitteln, werden alle Gewichtungsfaktoren mit dem Verhältnis aus der Anzahl an Personen in der Grundgesamtheit und der Fallzahl pro Sample multipliziert.

Die Grundgesamtheit der leo.-AES Studie umfasst laut amtlicher Bevölkerungsstatistik rd. 51,6 Mio Personen, die Grundgesamt der leo.-Zusatzerhebung ca. 18 Mio. Personen.

7. Fazit und Ausblick

Wie differenziert sich der Grad der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung auf dem unteren Kompetenzniveau – leo.-Level-One?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde im Rahmen der vorliegenden Erhebung eine für Deutschland völlig neue Datengrundlage geschaffen. Ziel der dann folgenden Arbeiten war es, einen empirisch fundierten Benchmark für die Literalität der Deutsch sprechenden Bevölkerung zu definieren und die darunter liegenden Personen in verschiedene Kompetenzniveaus einzuteilen.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die abgeschlossene Feldarbeit selbst – trotz der Durchführung einer Vorabstudie – eine Reihe methodischer Experimente beinhaltete. Es war zu ermitteln, ob zur Durchführung von survey-basierten Kompetenztests im Rahmen einer großen bevölkerungsrepräsentativen Studie „Standardinterviewer/innen“ des TNS Infratest Stabes eingesetzt werden können. Ebenso war ex ante nicht absehbar, inwiefern der Versuch, das Erhebungsinstrument literalitätsneutral zu gestalten, die Wirkung testbedingter Item- oder Unit-Nonresponse Verzerrungen der Stichprobe minimiert. Schließlich stellte die Übertragung der Kompetenztests in eine für die Face-to-face-Umfrageforschung geeignete Form eine Besonderheit der leo. – Level-One Studie dar. Es darf an dieser Stelle festgehalten werden, dass alle methodischen Herausforderungen mit Erfolg bewältigt wurden.

Da eine Wiederholung der leo. – Level-One Studie in einigen Jahren zur Überprüfung der Literalitätsentwicklung in Deutschland unabdingbar erscheint, stellt sich die Frage, welche Schlussfolgerungen aus dem Verlauf der aktuellen Erhebung gezogen werden können. Zum einen sollte mit Blick auf die Vergleichbarkeit der Alphabetisierungsquoten möglichst wenig am Studiendesign verändert werden. Die Schulung der Interviewer/innen, die Kontaktphase und die Konzipierung des Erhebungsinstruments sind für das angestrebte Untersuchungsziel hinreichend. Zum anderen erscheint es notwendig, die einzelnen Items von speziell zu diesem Zweck geschulten Editoren erfassen zu lassen. Zudem wäre es zweckmäßig, die Interviewer/innen zukünftig keine Auswertungen im Beisein der Befragten mehr vornehmen zu lassen, sondern – wie nun bereits für die Erhebung im Rahmen der zweiten Welle

des AlphaPanels vorgesehen – Kompetenztests zu konzipieren, die alleinig von den Editoren zu bewerten sind.

8. Literatur

- Bilger, Frauke; Hartmann, Josef; Rosenblatt, Bernhard von (2010): „Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2010 (AES 2010), Sachstands- und Methodenbericht“, TNS Infratest Sozialforschung, München.
- Deming, W. Edward; Stephan, Frederick F. (1940): On a Least Squares Adjustment of a Sampled Frequency Table When the Expected Marginal Totals are Known. In: *Annals of Mathematical Statistics*, Volume 11, Number 4, 427-444.
- Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina; Claßen, Gabriele (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie (Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten). Bonn. Online verfügbar unter http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Oekonomische_GB/LuTA-Studie.pdf, zuletzt geprüft am 15.08.2012
- Rosenblatt, Bernhard von (2010): „Methodik der Datenerhebung zur Level-One Studie – hier: Testteilnahme und Testverweigerungen“, TNS Infratest Sozialforschung, München, 2010
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2010): leo. – Level-One-Studie. Bundesweite Studie zur Literalität bei Erwachsenen. Test der Verfahren: Bericht zu den Ergebnissen der bundesweiten Testerhebung. TNS Infratest Sozialforschung, München.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel), herausgegeben vom DVV, Bonn.
- Schladebach, Almut.: Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In: Grotlüschen, Anke; Linde Andrea (2007): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Literacy, Basic Education or Reading Competencies?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 140-146.
- Wauschkuhn, U. (1982), *Anpassung von Stichproben und n-dimensionalen Tabellen an Randbedingungen*, München/Wien.

Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie

Johannes Hartig, Wibke Riekmann

Inhalt

1.	Einführung	107
2.	Bestimmung der Itemschwierigkeiten: Beschreibung der Alpha-Levels und der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale	110
2.1	Kodierung der Itemmerkmale und Zusammenhänge mit den empirischen Schwierigkeiten	112
2.2	Revision der Levelzuordnungen	114
3.	Ermittlung der Levelgrenzen	115
4.	Diskussion.....	117
5.	Literatur	118
6.	Anhang: Kodieranweisungen für die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der leo.-Items.....	120

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Unterteilung einer kontinuierlichen Fähigkeitsskala mit darauf verorteten Aufgabenschwierigkeiten in Niveaus.....	108
Abbildung 2:	Schwierigkeitsbestimmende Merkmale für Alpha-Level 3	111
Abbildung 3:	Auszug aus der Kodieranweisung für die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der Schreibitems (Beschreibung des Merkmals „Schreibstrategie“).....	112
Abbildung 4:	Korrelationen (Spearman-Rho) zwischen empirischen Schwierigkeiten (Datensatz: leo1000) und theoretisch zugeordneten schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen; zur Zuordnung siehe Kodieranweisung im Anhang.	113
Abbildung 5:	Itemschwierigkeiten aus dem Hauptlauf in Abhängigkeit von der endgültigen Levelzuordnung (Spearman-Rho = .88).....	116
Abbildung 6:	Kodieranweisung für die Ermittlung der Schwierigkeiten von Lese-Items	120
Abbildung 7:	Kodieranweisung für die Ermittlung der Schwierigkeiten von Schreib-Items.....	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Untere Grenzen der Alpha Levels.....	117
------------	--------------------------------------	-----

Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie

Johannes Hartig, Wibke Riekmann

1. Einführung

Die Daten der leo. – Level-One Studie wurden mit Methoden der Item-Response-Theorie (IRT) ausgewertet (vgl. Grotlüschchen / Riekmann / Buddeberg zu den methodischen Herausforderungen in diesem Band). Innerhalb der IRT werden die Schwierigkeiten von Testitems auf einer gemeinsamen Skala mit dem getesteten Merkmal der Personen (im Falle von leo. die Lese- und Schreibfähigkeit) beschrieben (z. B. Embretson / Reise 2000). Die Testwerte, die auf Basis eines IRT-Modells gebildet werden, können durch den Vergleich mit Itemschwierigkeiten interpretiert werden – z. B. dahingehend, ob eine bestimmte Fähigkeit ausreicht, um ein spezifisches Testitem mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zu lösen. Dieser Vergleich von Fähigkeiten mit Itemschwierigkeiten liefert die Grundlage für eine *kriterienorientierte Testwertinterpretation* der Testwerte in Bezug auf die Anforderungen der Testitems (z. B. Rauch / Hartig 2012). Die Testwerte werden hierbei im Unterschied zur *normorientierten Testwertinterpretation* unabhängig von der Verteilung der Fähigkeit der Personen in der getesteten Stichprobe bezogen auf inhaltlich definierte Vergleichsmaßstäbe interpretiert (vgl. Goldhammer / Hartig 2012).

Die aus der IRT-basierten Auswertung generierten Testwerte sind Werte auf einer kontinuierlichen Skala, auf der interindividuelle Unterschiede in der gemessenen Fähigkeit fein differenziert abgebildet werden. Eine kriterienorientierte Beschreibung der Testwerte in einem so hohen Auflösungsgrad (z. B. für jede unterschiedliche erreichbare Punktzahl) ist nicht praktikabel (z. B. Beaton / Allen 1992). Stattdessen erfolgt die Skalenbeschreibung in der empirischen Bildungsforschung häufig durch die Bildung sogenannter Niveaus¹. Hierbei wird die kontinuierliche Testwertskala in Abschnitte unterteilt, die als Niveaus bezeichnet werden. Getestete Personen werden bei der Testauswertung auf demjenigen Niveau verortet, in dessen Abschnitt ihr individueller Testwert fällt. Die kriterienorientierte Skalenbeschreibung erfolgt nun bezogen auf die Niveaus, innerhalb derer keine weitere Differenzierung mehr vorgenommen wird. Abbildung 1 veranschaulicht eine derartige Aufteilung. Bei der Beschreibung der Testergebnisse wird also vereinfachend davon ausgegangen, dass sich z. B. die Fähigkeiten aller Personen, deren Testwert innerhalb der Grenzen von Niveau 1 liegt, angemessen durch dieses Niveau charakterisieren lassen. Die Fähigkeiten von Personen, deren Testwert im nächsthöheren Abschnitt zu liegen kommt, werden bezogen auf Niveau 2 charakterisiert usw.

1 Synonym wird als Übersetzung des englischen Begriffs (proficiency) level häufig (z. B. im Kontext der PISA-Studien) auch der Begriff (Kompetenz-) Stufe verwendet. Dieser kann jedoch als potenziell irreführend betrachtet werden, da bei den Skalenbeschreibungen in der Regel keine „Stufen“ im Sinne von qualitativen Schritten bei der Entwicklung einer Fähigkeit beschrieben werden. In diesem Beitrag wird daher der Begriff Niveau verwendet, im Kontext der leo.-Studie wird, im Anschluss an die englischen Entry-Levels (vgl. DfES 2003), der englische Begriff level verwendet.

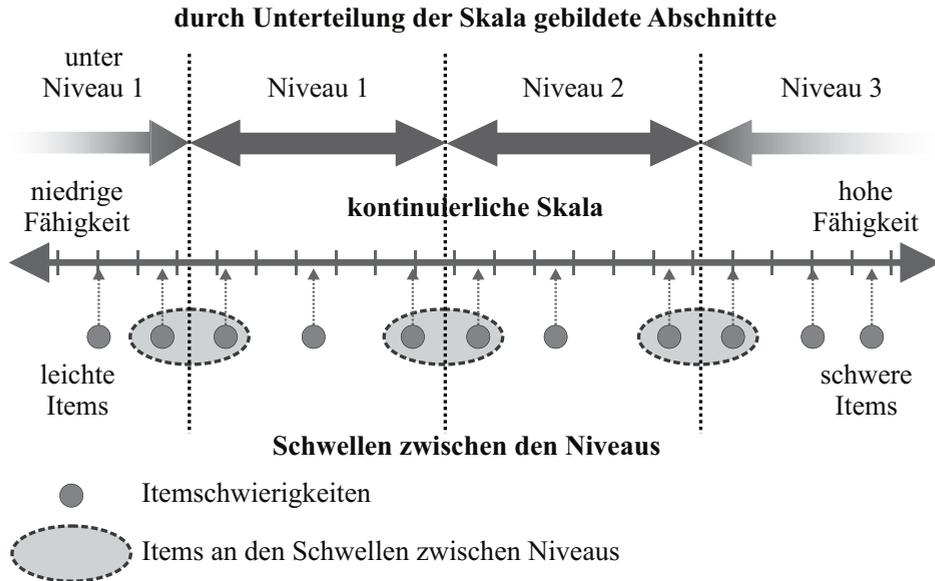


Abbildung 1: Unterteilung einer kontinuierlichen Fähigkeitskala mit darauf verorteten Aufgabenschwierigkeiten in Niveaus (nach Hartig / Klieme 2006).

Die inhaltliche Beschreibung der Niveaus bezieht sich in der Regel auf bestimmte konstruktsspezifische Anforderungen, die erforderlich sind, um unterschiedlich schwere Testitems zu lösen. So enthält z. B. das niedrigste Niveau (im Kontext von PISA „Kompetenzstufe“) Ib für Lesekompetenz in der PISA-Studie die folgende Beschreibung: „Jugendliche auf dieser Stufe können in einem kurzen, syntaktisch einfachen Text (...) eine einzige, explizit ausgedrückte Information lokalisieren, die leicht sichtbar ist“ (Naumann / Artelt / Stanat / Schneider 2010, S. 28). Das mittlere Niveau 3 hingegen wird u. a. dadurch charakterisiert, dass die Testitems es erfordern, „vorhandenes Wissen über die Organisation und den Aufbau von Texten zu nutzen, implizite oder explizite logische Relationen (z. B. Ursache-Wirkungs-Beziehungen) über mehrere Sätze oder Textabschnitte zu erkennen, mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren, zu interpretieren und zu bewerten.“ (ebd.). Entscheidend für die Beschreibung der Niveaus sind vor allem die Items, die an den Schwellen zwischen den Niveaus liegen (vgl. Abbildung 1), da dies die Items sind, die von den Personen auf dem über der Schwelle liegenden Niveau mit hinreichender Wahrscheinlichkeit gelöst werden können, von Personen auf dem darunter liegenden Niveau jedoch noch nicht (Hartig / Klieme 2006).

Bei der Definition von Niveaus müssen zum einen die *Schwellen zwischen den Niveaus gesetzt* werden, d. h. es muss entschieden werden, bei welchem Punktwert ein Niveau endet und das nächsthöhere beginnt. Zum anderen muss, in der Regel mit Bezug auf die Inhalte der Testitems, eine *inhaltliche Beschreibung der unterschiedlichen Niveaus* vorgenommen werden. Diese Beschreibungen beziehen sich darauf, welche Anforderungen bezogen auf das getestete Konstrukt Personen auf den jeweiligen Niveaus bewältigen können. Hierbei bauen die Niveaus dergestalt aufeinander auf, dass jede Person auf einem spezifischen Niveau die Anforderungen des jewei-

ligen Niveaus sowie alle Anforderungen der jeweils niedrigeren Niveaus bewältigen kann.

Sowohl für das Setzen der Schwellen als auch für die Ableitung der inhaltlichen Beschreibungen existiert eine Vielzahl verschiedener Methoden, die in der angloamerikanischen Fachliteratur oft auch unter dem Begriff „Standard Setting“ beschrieben werden (z.B. Cizek / Bunch 2007). Diese Methoden unterscheiden sich unter anderem darin, inwieweit von a priori vorliegenden Beschreibungen der Iteminhalte Gebrauch gemacht wird (z.B. Rauch / Hartig, 2012) oder die Anforderungen der Testitems erst post hoc, nach der Auswertung von mit dem Test erfassten Daten, inhaltlich analysiert werden (z.B. Beaton / Allen 1992; Cizek / Bunch 2007). Bei einigen Verfahren werden die Testitems hinsichtlich der empirisch ermittelten Itemschwierigkeiten geordnet und dann auf Basis der Iteminhalte nach Übergängen in dieser Rangfolge gesucht, an denen die schwierigeren Items gegenüber den leichteren zusätzliche inhaltliche Anforderungen haben, die zur Beschreibung von Niveaus geeignet sind. Bei anderen Verfahren werden inhaltliche Beschreibungen der Niveaus bereits vorgegeben (z.B. abgeleitet aus Lernzielen) und bei gegebener Schwierigkeitsrangfolge werden die Iteminhalte dahingehend untersucht, zwischen welchen Items sich am besten Schwellen zwischen diesen Niveaus setzen lassen.

Liegen bereits a priori, also vor der Erhebung oder Auswertung von Testdaten, inhaltliche Beschreibungen der Anforderungen der eingesetzten Testitems vor, so können diese bei der Definition von Niveaus sowohl für das Setzen der Schwellen als auch für die inhaltliche Beschreibung der Niveaus verwendet werden. Ein derartiges Vorgehen bot sich für die leo.-Studie an, da die Testitems bereits unabhängig von den Skalierungsergebnissen hinsichtlich ihrer Anforderungen eingeschätzt wurden. Bei einem derartigen Verfahren, wie es z.B. auch in der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International, Beck / Klieme 2007; DESI-Konsortium 2008) verwendet wurde, werden zuerst die Items hinsichtlich ihrer für die Definition und Beschreibung von Niveaus relevanten Anforderungen beschrieben. Nachdem die Itemschwierigkeiten dann empirisch auf Basis von Testdaten ermittelt wurden (z.B. im Rahmen einer Rasch-Skalierung), werden die Zusammenhänge zwischen den a priori beschriebenen Itemanforderungen und den Itemschwierigkeiten analysiert – dies kann z.B. durch Regressionsanalysen oder geeignete IRT-Modelle geschehen (vgl. Hartig 2007; Hartig / Frey / Nold / Klieme 2011; Hartig / Frey 2012). Die Setzung der Schwellen erfolgt, indem auf Basis der Zusammenhangsanalysen für bestimmte Itemanforderungen oder Kombinationen von Anforderungen die typischen Itemschwierigkeiten ermittelt werden. Die Schwellen zwischen den Niveaus werden dann so gesetzt, dass Personen über einer spezifischen Schwelle Items mit spezifischen Anforderungen mit einer hinreichend hohen Wahrscheinlichkeit lösen können. Die inhaltliche Beschreibung der Niveaus erfolgt dann primär in Bezug auf ebendiese Anforderungen. Ein derartiges Vorgehen wurde für die DESI-Studie für die Auswertung der meisten eingesetzten Leistungstests gewählt (vgl. Hartig 2007).

Das Verfahren der kriteriumsorientierten Testwertinterpretation für die leo.-Studie wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt. Zunächst werden die Levels inhaltlich beschrieben und anschließend das Verfahren zur Festlegung der Schwellen zwischen den Levels erläutert.

2. Bestimmung der Itemschwierigkeiten: Beschreibung der Alpha-Levels und der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale

Bevor die Anzahl von funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland ermittelt werden konnte, bedurfte es der Erstellung eines geeigneten Erhebungsinstruments (siehe Grotlüschen / Riekmann / Buddeberg im vorliegenden Band). Hierzu mussten Items entwickelt werden, die die Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen auf den unteren Niveaus abbilden. Ziel war es, den grob als Level One bezeichneten unteren Fähigkeitsbereich mit Hilfe kleinschrittiger Levels auszudifferenzieren. Die Entwicklung von Items auf diesen kleinschrittigen Levels war in der kurzen Zeit, die dafür zur Verfügung stand, nur möglich, weil eine Beschreibung der Levels aus dem Projekt *lea*. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften bereits existierte. Die so genannten Alpha-Levels bestehen aus einer Vielzahl von Beschreibungen, was eine Person auf dem jeweiligen Level lesen bzw. schreiben kann (*Kann-Beschreibungen*). Diese a priori Beschreibung der Levels wurde verwendet, um die Items anhand dieser Kriterien zu erstellen. Die Kann-Beschreibungen auf den verschiedenen Levels kann man der Einfachheit halber grob wie folgt zusammenfassen (zur genaueren Beschreibung der Alpha-Levels vgl. Heinemann 2010):

- Alpha-Level 1 deckt ungefähr die Buchstabenebene ab,
- Alpha-Level 2 deckt ungefähr die Wortebene ab,
- Alpha-Level 3 deckt ungefähr die Satzebene ab,
- Alpha-Level 4 deckt ungefähr die einfache Textebene ab und
- Alpha-Level 5/6 decken ungefähr komplexere Textebenen ab.

Weiterhin müssen neben dieser Ebenen-Zuordnung auch spezifische Merkmale des Itemmaterials berücksichtigt werden, die sich auf die Schwierigkeiten der Items auswirken können – sogenannte *schwierigkeitsbestimmende Merkmale (SBM)*. Die Wörter der Wortebene auf Alpha-Level 2 dürfen zum Beispiel weder lang noch ungebrauchlich sein und auch keine komplexe Phonemstruktur aufweisen. Das Wort „Rhythmus“ gehört beispielsweise nicht auf den Alpha-Level 2, weil es zu lang und zu ungebrauchlich ist und zu viele Konsonantencluster aufweist. Die a priori bestimmte Schwierigkeit eines Items ergibt sich also erst aus der Kombination aus der Level-Zuordnung (Kann-Beschreibung) und den schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen (SBMs). Letztere sind auf der Basis bestehender Schriftsprachtheorien entwickelt worden (Grotlüschen et al. 2009) und beziehen sich auf folgende Kriterien:

- Symbollänge und Zeichenzahl (Buchstabe, Wort, Satz, Text, orientiert an Brügelmann 2000)
- Strategie (lexikalisches versus konstruierendes Lesen bzw. logografische, alphabetische, orthografische, morphematische und wortübergreifende Schreibstrategien, orientiert an Frith 1985, Spitta 1997, Brügelmann 2000, Kretschmann 2005)
- Typografie bei Leseitems (Schrifttreue, u.a. nur in Teilen erkennbare Wörter) bzw. Phonemstruktur bei Schreibitems (Lauttreue, Konsonantencluster, orientiert an Reuter-Liehr 2008)
- Itemtyp (von Abschreiben bis Fehler korrigieren bei Schreibitems, Multiple Choice bis zum Markieren von Textteilen bei Leseitems)

- Wortfrequenz (Gebräuchlichkeit nach Wortschatzlisten des Bundesverbands Alphabetisierung, des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens GER und der Deutschen Nationalbibliothek DNB).

Funktionaler Analphabetismus wird definiert als Lese- und Schreibfähigkeit auf den Alpha-Levels 1-3. Dies bedeutet, dass man durchaus begrenzt lesen und schreiben kann, aber eben eher langsam, mühsam und vielleicht auch ungern. Die in Abbildung 2 dargestellten schwierigkeitsbestimmenden Merkmale des Alpha-Levels 3 veranschaulichen, welche Lese- und Schreibleistungen bei funktionalem Analphabetismus maximal zu erwarten sind.

<p>Schwierigkeitsbestimmende Merkmale Alpha-Level 3: Lesen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Symbol: Satzebene (1-2 Sätze) • Strategie: überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern • Typografie: leserliche Handschrift • Itemtyp: Vorlesen • Wortfrequenz: Häufigkeitsklassen 9-12 	<p>Schwierigkeitsbestimmende Merkmale Alpha-Level 3: Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Symbol: Satzebene (max. 8 Wörter) • Strategie: alphabetisch zzgl. orthografische Großschreibung von Substantiven • Lauttreue: Konsonantenhäufung mit Dauerkonsonanten • Itemtyp: freies Schreiben, Rechtschreibfehler sind erlaubt • Wortfrequenz: Häufigkeitsklassen 9-12
--	--

Abbildung 2: Schwierigkeitsbestimmende Merkmale für Alpha-Level 3

Auf dem Alpha-Level 3 kann also eine Person eine leserliche Handschrift langsam und konstruierend lesen. Wenn es sich um gebräuchliche Wörter handelt (Hund, Tisch, Urlaub) ist auch lexikalisches Lesen bereits möglich. Eine typische Aufgabe besteht demnach aus dem Vorlesen von kurzen Sätzen. Auf dem Alpha-Level 3 kann eine Person kurze Sätze mit maximal acht Wörtern schreiben. Die Schreibstrategie ist größtenteils alphabetisch, Substantive kann die Person orthografisch korrekt groß schreiben. Es herrscht vorrangig lauttreue Schreibung vor, die Person kann auf dem Alpha-Level 3 auch Konsonantenhäufungen mit Dauerkonsonanten (z. B. schm, schr, schl) bereits korrekt schreiben. Eine typische Aufgabe besteht aus dem Ergänzen von Sätzen, wobei Rechtschreibfehler bei der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

Die Anforderungskriterien für Items, mit denen funktionaler Analphabetismus bestimmt werden kann, ergaben sich a priori in Bezug auf bestehende Schriftsprachtheorien. Bei diesem für leo. gewählten kriterienorientierten Vorgehen interessiert bei der Testauswertung nicht der soziale Vergleich zwischen Personen, der bei einer normorientierten Auswertung im Mittelpunkt stehen würde – ein normorientiertes Vorgehen wäre in der leo.-Studie nicht angemessen, da die Diagnose von Analphabetismus per definitionem kriteriumsorientiert ist. Für die Feststellung von funktionalem Analphabetismus interessiert nicht der soziale Vergleich, sondern nur das Bewältigen bzw. Nichtbewältigen vorab festgelegter Lese- und Schreibanforderungen. Wie viele Personen diese Kriterien erfüllen können, spielt für die Definition der Kriterien keine Rolle, sondern stellt die zentrale nach Festlegung der Kriterien zu beantwortende empirische Frage dar. Der nächste Schritt nach der

Festlegung der Kriterien war es, auf Basis der theoretisch definierten Anforderungen empirische Schwellenwerte zur Trennung der Alpha-Levels zu bestimmen.

2.1 Kodierung der Itemmerkmale und Zusammenhänge mit den empirischen Schwierigkeiten

Zwischen Pretest und Hauptlauf wurden alle 114 Items von vier Personen unabhängig voneinander hinsichtlich der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale klassifiziert. Die Übereinstimmung der Klassifizierungen erwies sich zunächst als unbefriedigend; dies lag im Wesentlichen an der Komplexität der Phonemstufen und Schreibstrategien. Es folgten zwei Itemkonferenzen mit allen an der Beurteilung beteiligten Personen, bei denen jedem Item eindeutige schwierigkeitsbestimmende Merkmale und ein endgültiger Alpha-Level zugewiesen wurden. Zur Ermittlung der theoretischen Item-Schwierigkeiten wurden Kodieranweisungen verwendet, in denen die einzelnen schwierigkeitsbestimmenden Merkmale definiert wurden. In Abbildung 3 ist ein exemplarischer Auszug aus einer solchen Kodieranweisung dargestellt, die Gesamtheit der Anweisungen findet sich im Anhang des Artikels.

Auch bei abzuschreibendem Text gilt die hypothetische Schreibstrategie	
Schreiben – Strategie:	1 = logografisch und alphabetisch (max. KVK wie Nase)
Schreiben – Strategie:	2 = logografisch, alphabetisch / orthografisch (nur Großschreibung am Satzanfang)
Schreiben – Strategie:	3 = alphabetisch, orthografisch (nur Großschreibung Substantive) und beginnend morphematisch (erkennen von Präfix/Suffix und Auslaut, erkennen von v/f)
Schreiben – Strategie:	4 = alphabetisch, orthografisch / morphematisch (Dehnung, Dopplung)
Schreiben – Strategie:	5 = orthografisch, morphematisch (Umlaut nur äu, ä) und wortübergreifend (Tageszeiten Großschreibung)
Schreiben – Strategie:	6 = Ganzwort-Kenntnis, v.a. bei Fremdwörtern, Ausnahme-Schreibung

Abbildung 3: Auszug aus der Kodieranweisung für die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der Schreibitems (Beschreibung des Merkmals „Schreibstrategie“). Orientierung an: Frith (1985), Spitta (1997), Brügelmann (2000), Kretschmann (2005)

Die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale operationalisieren also aufgrund vorhandener Theorien des Schriftspracherwerbs die angenommene Anforderungen der Testitems. Für die Verwendung dieser Anforderungen zur Definition von Niveaus ist es wichtig, dass die theoretischen Anforderungen auch tatsächlich mit den empirischen Itemschwierigkeiten zusammenhängen, dass sich also die Items mit theoretisch höheren Anforderungen auch empirisch als schwieriger erweisen. Diese Zusammenhänge sind keineswegs trivial, oft kann nur ein geringer Anteil der empirischen Schwierigkeitsunterschiede durch theoretische Anforderungen der Items erklärt werden.

Nach Eingabe der ersten 1000 Fragebögen durch TNS Infratest Sozialforschung erhielten wir einen Vorabdatensatz (leo1000), der es uns ermöglichte, die Zusammenhänge der für die leo.-Items definierten SBMs mit empirischen Schwierigkeiten anhand dieser ersten Ergebnisse zu untersuchen. Abbildung 4 zeigt die bivariaten Korrelationen zwischen den Itemmerkmalen und den Itemschwierigkeiten.

LESEN (n=30 Items)		SCHREIBEN (n=41 Items)	
Symbol (Zeichenzahl)	.737**	Symbol (Zeichenzahl)	.736**
Strategie	nicht erfassbar	Strategie	.648**
Typografie	.264	Lauttreue	.397*
Wortfrequenz	-.056	Wortfrequenz	.551**
Itemtyp	-.313	Itemtyp	.232
*p ≤ .05; **p ≤ .01			

Abbildung 4: Korrelationen (Spearman-Rho) zwischen empirischen Schwierigkeiten (Datensatz: leo1000) und theoretisch zugeordneten schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen; zur Zuordnung siehe Kodieranweisung im Anhang.

Wie ersichtlich hängt die *Zeichenzahl* sowohl für Lesen als auch für Schreiben am höchsten mit der Schwierigkeit zusammen (vgl. Brügelmann 2000). Die *Schreibstrategien* korrelieren ebenfalls hoch mit den Itemschwierigkeiten. Hierzu ist anzumerken, dass aufgrund der leo.-Ergebnisse die Schwierigkeiten des morphematischen Prinzips deutlich niedriger eingestuft wurden (siehe Kodierung im Anhang) als in der zugrundeliegenden Theorie von Uta Frith (1985). Das hängt damit zusammen, dass erwachsene Menschen sehr viele Wörter vom Schriftbild kennen, da sie sie schon häufiger gesehen haben. Sie wissen also z.B., dass das Wort „Hund“ nicht nach dem alphabetischen Prinzip „Hunt“ geschrieben wird und machen deswegen u.a. bei der Auslautverhärtung weniger Fehler als Kinder. Die *Lesestrategien* (lexikalisches oder konstruierendes Lesen) konnten für die Bearbeitung der leo.-Items nicht erhoben werden, jedoch enthält die Typografie einige Hinweise darauf, dass lexikalisch gelesen werden muss, um bestimmte Items zu lösen. Die komplexe *Schrifttreue/Typografie* geht bei den 72 Hauptlaufitems fast immer mit sehr leichten Items einher (z.B. Fotografien von Graffiti), was eine mögliche Erklärung für die nicht signifikante Korrelation mit den Itemschwierigkeiten im Lesen darstellt. Das Pendant beim Schreiben, die *Lauttreue / Phonemstufen* korreliert hingegen signifikant mit den Schwierigkeiten der Schreibitems. Die *Wortfrequenz* scheint beim Lesen unerheblich, während sie beim Schreiben hoch mit den Itemschwierigkeiten korreliert. Das weist darauf hin, dass Erwachsene ihre Erfahrung und ihren Wortschatz beim Schreiben zum Einsatz bringen. Das *Itemformat* korreliert nicht signifikant, zumindest nicht in der laut Kodieranweisung angenommenen Rangfolge der Schwierigkeiten der Itemformate (vgl. Anhang).

Die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale korrelieren also größtenteils in erwarteter Richtung mit den Itemschwierigkeiten, womit wichtige Annahmen über die in den Items realisierten Anforderungen bestätigt werden. Als gemeinsame Prädiktoren in einer linearen Regression erklären die SBMs für Lesen 74 Prozent, für Schreiben 76 Prozent der Varianz der Itemschwierigkeiten. Diese Varianzerklärung liegt deutlich über den z.B. in der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008) berich-

teten Zusammenhängen zwischen SBMs und Itemschwierigkeiten. Die einzelnen Merkmale lassen sich jedoch nicht einfach zu einer Gesamteinstufung der Items zusammenfassen (etwa als einfaches oder gewichtetes Mittel der fünf Merkmale). Die Merkmale hängen über die Items teilweise nur gering miteinander zusammen, d. h. Items können im Hinblick auf ein Merkmal hohe, bezogen auf ein anderes Merkmal niedrige Anforderungen haben. Aus diesem Grund führt eine Zusammenfassung der Merkmale zu einer wenig trennscharfen Levelzuordnung.

Daher wurden die Items wiederum in mehreren Itemkonferenzen unter Heranziehung der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale, der theorieverändernden Ergebnisse aus der lea.-Studie und der Ergebnisse der leo.-Pretests konsensuell und vor dem Hauptlauf der leo.-Studie den Alpha-Levels zugeordnet. Eine Aufgabe mit neun Items wurde von der Zuweisung von theoretischen Levels zunächst ausgenommen, da diesbezüglich in den Itemkonferenzen keine klare Levelzuordnung konsensuell erfolgen konnte. Die Schriftsprachtheorien für Erstlesende wiesen hier eine zu große Diskrepanz zu den Erfahrungen mit erwachsenen Lernenden auf. So war z. B. die Schwierigkeit der Schreibung eines eingedeutschten Fremdwortes (vergleichbar mit dem Wort „Fassade“) mit den vorhandenen schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen nicht befriedigend zu erklären. Die Ergebnisse des Pretests ließen zudem ein breites Auseinanderfallen hinsichtlich der Schwierigkeiten der einzelnen Items in der Aufgabe erkennen. In die oben berichteten Analysen und in die Bestimmung der Levelgrenzen gingen diese Items nicht ein.²

2.2 Revision der Levelzuordnungen

Eine vollständige a priori Zuordnung von Items zu den Alpha-Levels, die vor der Erhebung von Testdaten im Herbst 2009 durchgeführt wurde, führt bereits zu einer hochsignifikanten Korrelation (Spearman-Rho .69) zwischen Levelzuordnung und den auf Basis der ersten 1000 getesteten Probanden ermittelten Itemschwierigkeiten. Allerdings fanden sich noch deutliche Überlappungen der Schwierigkeiten von Items unterschiedlicher Levels. Die Verbesserung der Levelzuordnung mit Hilfe der Pretests und der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale erlaubt eine noch schärfere Trennung der Alpha-Levels. Die Trennung der Levels wurde weiterhin dadurch gesteigert, dass bei acht der 72 Items, die aus der Schwierigkeitsverteilung der Levels, denen sie ursprünglich zugewiesen worden waren, deutlich ausrissen, post hoc anderen Levels zugewiesen wurden. Derartige Änderungen in der Levelzuordnung wurden nur dann vorgenommen, wenn sie sich post hoc theoretisch bei Begutachtung der Items und baugleicher Items plausibel erklären ließen. Dazu wurden Thesen formuliert, die für die weitere Itemkonstruktion von Bedeutung sind. Beispielhaft sei hier das Abschreiben eines Eigennamens ähnlich dem Wort „Himalaya“ von einem Foto genannt: Das Item wurde theoretisch auf Alpha-Level 3 eingestuft, empirisch entsprach die Anforderung eher einem Alpha-Level 5 Item. Die dazu formulierte These lautet, dass das Abschreiben eines Wortes dieser Länge zwar weiterhin auf

2 Nach dem Hauptlauf hat sich herausgestellt, dass sich die breite Spreizung der Items in der Aufgabe bestätigte und auch die Itemkonferenzen bei der a priori Bestimmung der Levelmüger hätten sein können. Ein Einbezug der Bewertung der Items hätte keine Verschiebung der Levelgrenzen bewirkt.

Alpha 3 eingeordnet werden könnte, das Ypsilon in Kombination mit dem komplexen und für nicht geübte Leser nicht auf einen Blick zu erfassenden Eigennamen aber abschreckt. An einer anderen Stelle sollte von einem vorgelesenen Wort nur der Anfangsbuchstabe „Q“ geschrieben werden. Die Schreibung eines einzelnen Buchstabens liegt auf Alpha-Level 2, allerdings ist „Q“ ein Buchstabe, der selten auftaucht und wenig im alltäglichen Schriftbild vorhanden ist. Deswegen wurde bei diesem Item der Level auf 3 korrigiert. Ähnliche Änderungen wurden bei sechs anderen Items vorgenommen. Nach der Revision war die endgültige Zuordnung der Items nach dem Erhalt von Vorabdaten (leo1000) im August 2010 abgeschlossen. Auf Basis der Daten aus dem Hauptlauf erfolgte die *empirische* Ermittlung von Levelgrenzen.

3. Ermittlung der Levelgrenzen

Um die Grenzen der Alpha-Levels zu bestimmen, wurden die empirischen Schwierigkeiten aller Items eines Alpha-Levels gemittelt. Diese mittleren Schwierigkeiten stellen die Schwierigkeit eines „typischen“ Items des jeweiligen Levels dar. Diese mittlere Schwierigkeit der Items eines Alpha-Levels wird als *untere Grenze dieses Levels* verwendet, die obere wird durch die mittleren Schwierigkeiten der Items des nächsthöheren Levels definiert. Grenzen für Alpha-Level 1 und Alpha-Levels 5/6 können auf diese Weise nicht bestimmt werden, da hier zu wenig Items vorliegen, um eine fundierte Aussage über die Schwierigkeiten von Items dieses Levels zu machen. Auf Basis der oben beschriebenen Levelzuordnung der Items ergeben sich folgende Mittelwerte der Itemschwierigkeiten: Alpha-Level 2: -4,441, Alpha-Level 3: -3,009, Alpha-Level 4: -1,963, Alpha-Level 5: -0,781 (vgl. Tabelle 1). Auf der Logit-Skala, auf der die Itemschwierigkeiten verortet sind, entspricht der Wert null der mittleren Lese- und Schreibfähigkeit der deutschen Wohnbevölkerung bei einer Standardabweichung von 1,42 (vgl. Grotluschen / Riekmann / Buddeberg zu den methodischen Herausforderungen in diesem Band). Die durchweg negativen mittleren Schwierigkeiten zeigen, dass selbst die Items, die für die untere Grenze des höchsten für leo. definierten Alpha-Levels typisch sind, für Personen mit durchschnittlicher Lese- und Schreibfähigkeit recht leicht sind, die erwartete Lösungshäufigkeit für ein Item mit einer Schwierigkeit von -0,781 beträgt 68 Prozent. Das bedeutet, dass 68 Prozent der Deutsch sprechenden Bevölkerung mit durchschnittlicher Lese- und Schreibfähigkeit ein Item auf dem Alpha-Level 5 lösen können. Abbildung 6 zeigt die Verteilung der Schwierigkeiten der 72 Items aus dem gewichteten Hauptlauf in Abhängigkeit von der endgültigen Levelzuordnung nach dem Skalierungspretest 2009. Die Korrelation (Spearman Rho) zwischen Levelzuordnung und Itemschwierigkeit beträgt .88 und ist hochsignifikant.

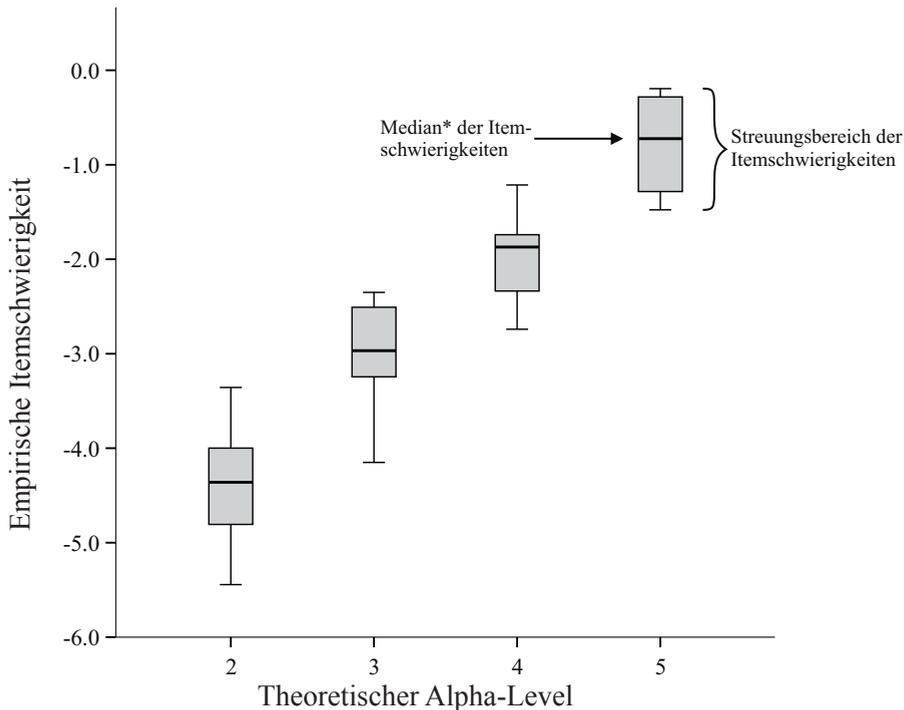


Abbildung 5: Itemschwierigkeiten aus dem Hauptlauf in Abhängigkeit von der endgültigen Levelzuordnung (Spearman-Rho = .88)

* SPSS gibt bei Boxplot-Graphiken automatisch den Median aus. Dieser wurde für die Levelgrenzen aber nicht verwendet, sondern, wie auch im Text beschrieben, der Mittelwert der Itemschwierigkeiten.

Es bleibt die Notwendigkeit, Personen einem Level zuzuordnen. Die durch die durchschnittlichen Schwierigkeiten gebildeten Levelgrenzen der Itemschwierigkeiten beziehen sich zunächst entsprechend der Definition der Itemschwierigkeit im Rasch-Modell auf eine 50-prozentige Lösungswahrscheinlichkeit („Fünfzigprozentsschwelle“). Für die Definition der Levelgrenzen muss festgelegt werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit Personen die „typischen“ Items eines Alpha-Levels lösen müssen, um dem jeweiligen Level zu entsprechen. Zur Zuordnung von Personen auf die Alpha-Levels wurden die über die mittleren Itemschwierigkeiten bestimmten Levelgrenzen auf eine Lösungswahrscheinlichkeit von 62 Prozent verschoben. Die leo.-Studie folgt dabei der Vorgabe der PISA-Studien: Wer im Rahmen der leo. – Level-One Studie einen Alpha-Level erreicht, kann mit einer Wahrscheinlichkeit von 62 Prozent typische Aufgaben dieses Alpha-Levels lösen. Typische Aufgaben z.B. des Alpha-Levels 3 wären Aufgaben, deren 62 Prozent-Schwellen an der Grenze zwischen Alpha-Level 2 und Alpha-Level 3 liegen. Der Wertebereich der Skala für die Lese- und Schreibfähigkeit wurde für die Berichtlegung normiert und in einen positiven Wertebereich transformiert. Die mittlere Fähigkeit der deutschen Wohnbevölkerung wurde hierzu auf einen Wert von 50 festgelegt, die Standardabweichung auf zehn gesetzt. Daraus resultiert für die Itemschwierigkeiten und den größten Teil der Fähigkeitsverteilung ein Wertebereich

zwischen Null und Hundert. Das trennt die Level-One-Werte aus leo. auch optisch von den Werten der IALS (International Adult Literacy Survey) oder aus den PISA-Studien, die im Intervall von Null bis Tausend (Mittelwert 500, Standardabweichung 100) liegen. Durch die Verschiebung auf eine Lösungswahrscheinlichkeit von 62 Prozent und durch die Normierung ergeben sich auf der ursprünglichen Logit-Skala sowie auf der normierten Skala die in Tabelle 1 wiedergegebenen Levelgrenzen.

Tabelle 1: Untere Grenzen der Alpha Levels

Alpha-Level	Logit-Skala (50%)	Logit-Skala (62%)	Normierte Skala	Wertebereich der normierten Skala
Alpha-Level 2	-4,44	-3,95	21,87	21,88 bis 32,09
Alpha-Level 3	-3,01	-2,52	32,09	32,10 bis 39,59
Alpha-Level 4:	-1,96	-1,47	39,59	39,60 bis 48,02
Alpha-Level 5	-0,78	-0,29	48,02	ab 48,02

Untere Grenzen auf eine Lösungswahrscheinlichkeit von 50 Prozent, bzw. 62 Prozent bezogenen Alpha-Levels auf der Logit-Skala ($M = 0,00$; $SD = 1,42$) und der normierten Skala ($M = 50$; $SD = 10$) sowie der zugehörige Wertebereich für die Lese- und Schreibfähigkeit.

4. Diskussion

Die Wahl eines Verfahrens zur Definition von Niveaus, d. h. im Falle von leo. der Level, ist angesichts der Vielzahl alternativer möglicher Verfahren immer mit einer gewissen Willkür verbunden. So wäre es auch in leo. möglich gewesen, die Levelgrenzen a posteriori zu definieren, etwa durch eine Inspektion der Iteminhalte nach Bestimmung der empirischen Itemschwierigkeiten. Da für die leo.-Studie jedoch schon eine hinreichend differenzierte Theorielage vorhanden war, um die Testitems vorab hinsichtlich schwierigkeitsbestimmender Merkmale zu beschreiben, bot es sich an, diese Möglichkeit auch zu nutzen. Der Vorteil des gewählten a priori Vorgehen ist, dass der Bezug der Niveaubeschreibungen zum gemessenen Konstrukt eine stärkere theoretische Basis hat als bei einer reinen post hoc Interpretation der Itemanforderungen. Der starke Zusammenhang zwischen den a priori kodierten Itemmerkmalen und den unabhängig davon ermittelten Itemschwierigkeiten kann als eine Konstruktvalidierung im Sinne der Konstruktrepräsentation (Embretson 1983, Hartig / Frey 2012) betrachtet werden: Die empirischen Befunde stützen die Annahme, dass mit den leo.-Testitems tatsächlich die theoretisch zugrunde gelegte Lese- und Schreibfähigkeit erfasst wird.

Eine gewisse Einschränkung des ausschließlich auf a priori definierten Itemmerkmalen basierenden Vorgehens ist durch die Änderung der Levelzuweisungen einzelner Items auf Basis ihrer empirischen Schwierigkeiten gegeben. Die Konstruktvalidierung stellen diese post hoc vorgenommenen Änderungen jedoch nicht in Frage, da die Zusammenhänge zwischen den theoretisch abgeleiteten Itemmerkmalen und den empirischen Itemschwierigkeiten bereits ohne die Änderungen sehr hoch ausfallen. Für die Setzung der endgültigen Levelgrenzen für die leo.-Studie hat die post hoc Änderung der Merkmale hingegen mindestens

zwei praktische Vorteile, die das Abweichen vom rein theoriebasierten Vorgehen aufwiegen. Zum einen wird die Definition der Levels durch die Revision der Itemzuordnungen inhaltlich plausibler als wenn Items mit deutlich erwartungswidrigen Schwierigkeiten unverändert verwendet worden wären. Zum anderen stellen die revidierten Itemzuordnungen für zukünftige Entwicklungen neuer Items eine bessere Basis dar, zumal Änderungen in der Levelzuordnung nur dann vorgenommen worden waren, wenn sie sich theoretisch durch Eigenschaften und Mechanismen erklären ließen, die sich auf neue Items übertragen lassen. Wünschenswert wäre es allerdings für zukünftige Studien, die bei der Revision der Itemzuordnungen aufgestellten Hypothesen an neuen Items empirisch zu prüfen. Generell gilt, dass die für leo. vorgenommene Definition der Alpha-Levels notwendigerweise an das in der Studie eingesetzte Itemmaterial gebunden ist. Ob die Ergebnisse, sowohl bezüglich der Effekte der SBMs als auch bezüglich der typischen Itemschwierigkeiten und der daraus abgeleiteten Level-Grenzen, auch auf anderes Testmaterial übertragbar sind, ist eine wichtige Frage, die jedoch nur in zukünftigen empirischen Studien beantwortet werden kann.

Schließlich stellt die Wahl der 62 Prozent-Schwelle zur Setzung der endgültigen Levelgrenzen eine letztlich willkürliche Entscheidung dar. Alternativ hätte z.B. eine Lösungswahrscheinlichkeit von 80 Prozent gewählt werden können, wie dies bei der IALS-Studie und der ALL-Studie getan wurde (OECD / Statistics Canada 2000; Schweizer Bundesamt für Statistik 2005). Für die Ergebnisse hätte dies die Konsequenz, dass mehr Personen den unteren Levels zugeordnet würden und weniger in den oberen Levels. Neben der Konsistenz mit den PISA-Studien war ein ausschlaggebender Grund für die Wahl der 62 Prozent-Schwelle, dass eine „großzügigere“ Bewertung der Testergebnisse der für die Testbearbeitung nicht idealen Interviewsituation im Haushalt besser gerecht werden, da auch mit einzelnen Fehlern zu rechnen ist, die nicht auf mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit zurückzuführen sind. Abgesehen davon führt die verglichen mit IALS und ALL relativ niedrige Lösungswahrscheinlichkeit zu einer eher konservativen Schätzung der Häufigkeiten von Personen auf den unteren Alpha-Levels, was wir für besser kommunizierbar halten als eine strengere Bewertung der Testergebnisse (vgl. Grotlüschen / Riekmann 2010).

5. Literatur

- Beaton, E.; Allen, N. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, 17, S. 191–204.
- Beck, B.; Klieme, E. (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band 1. Weinheim: Beltz Pädagogik. 2007.
- Brügelmann, Hans (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehre und Laien. 7.Aufl. Bottighofen: Libelle-Verlag.
- Cizek, G. J.; Bunch, M. B. (2007). Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DESI-Konsortium (2008) (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Band 2. Weinheim: Beltz Pädagogik 2008.
- DfES (2003): The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. DfES Research Brief RB490. Unter Mitarbeit von Gail Peachey, Richard White und Peter u. a. Burke. Herausgegeben von DfES. Norwich.

- Embretson, S. E. (1983). Construct validity: Construct representation versus nomothetic span. *Psychological Bulletin*, 93, S. 179–197.
- Embretson, S. E.; Reise, S. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. In: Patterson, Karalyn E.; Marshall, J. C.; Coltheart, M. (Hg.): *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum (William S. Gray research collection in reading), S. 301–330.
- Goldhammer, F.; Hartig, J. (2012). Interpretation von Testresultaten und Testeichung. In: H. Moosbrugger; A. Kelava (Hg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (2. Aufl.)*, S. 165–192. Berlin : Springer.
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M.B; Nienkemper, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 32 (4), S. 55–67.
- Grotlüschen Anke; Riekman, Wibke (2011): Konservative Entscheidungen. Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: REPORT. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 34. Jg., 03/2011, S. 24–35.
- Hartig, J. (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In B. Beck; E. Klieme: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*, S. 83–99. Weinheim: Beltz.
- Hartig, J.; Frey, A. (2012). Validität des Tests zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in Mathematik: Zusammenhänge mit den bei PISA gemessenen Kompetenzen und Varianz zwischen Schulen und Schulformen. *Diagnostica*, 58, S. 3–14.
- Hartig, J., Frey, A., Nold, G.; Klieme, E. (2011). An application of explanatory item response modeling for model-based proficiency scaling. *Educational and Psychological Measurement*, Published online before print December 29, 2011.
- Hartig, J.; Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer: *Leistung und Leistungsdiagnostik*, S. 127-143. Berlin: Springer.
- Heinemann, Alisha M. B. (2010): Alpha-Levels, leo-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen et. al. (Hg.) (2010): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kretschmann, Rudolf (2005): *Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2*. Horneburg: Persen.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W.; Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: E. Klieme, C.; Artelt, J.; Hartig, N.; Jude, O.; Köller, M.; Prenzel, W.; Schneider, P.; Stanat, Petra (Hg.): *PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*, S. 23-71. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- OECD; Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. OECD: Paris.
- Rauch, D.; Hartig, J. (2012). Interpretation von Testwerten in der IRT. In: H. Moosbrugger; A. Kelava (Hg.): *Test- und Fragebogenkonstruktion (2. Aufl.)*, S. 253–263. Berlin: Springer.
- Reuter-Liehr, Carola (2008): *Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie*. 3., vollst. überarb. und erw.Aufl. Bochum: Winkler.
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005): *Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills)*. Neuchâtel.
- Spitta, Gudrun (1997): *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Lesen und Schreiben im Zusammenhang; spontanes Schreiben; Schreibprojekte*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

6. Anhang: Kodieranweisungen für die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der leo.-Items

Tabellenzeilen sind als Sätze zu werten. Die Zeichenzahl ist zu beziehen auf den vorgelegten Kontext des Items. Ein Satz endet mit einem Satzzeichen.

Lesen – Zeichenzahl:	1 = einzelne Buchstaben oder gebräuchliche Logos
Lesen – Zeichenzahl:	2 = Wortebene (=einzeln auftretende Wörter)
Lesen – Zeichenzahl:	3 = 1-2 Sätze, bis 7 Wörter
Lesen – Zeichenzahl:	4 = 3-8 Sätze, bis 9 Wörter pro Satz
Lesen – Zeichenzahl:	5 = 9-20 Sätze, bis 12 Wörter pro Satz
Lesen – Zeichenzahl:	6 = mehr Wörter oder mehr Sätze, bzw. Tabellenzeilen

Lesen – Itemformat:	1 = Multiple Choice
Lesen – Itemformat:	2 = Zuordnen
Lesen – Itemformat:	3 = Vorlesen
Lesen – Itemformat:	4 = Markieren, z.B. Unterstreichen oder Einkreisen
Lesen – Itemformat:	5 = Eintrag in Form von Buchstaben oder Buchstabenfolgen

Bei mehr als einem Wort wird der Durchschnitt gebildet. (Wortfrequenz ermittelt mit Hilfe des Wortschatz-Portals <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>)

Lesen – Wortfrequenz:	1 = Häufigkeitsklasse 1-4
Lesen – Wortfrequenz:	2 = Häufigkeitsklasse 5-8
Lesen – Wortfrequenz:	3 = Häufigkeitsklasse 9-12
Lesen – Wortfrequenz:	4 = Häufigkeitsklasse 13-16
Lesen – Wortfrequenz:	5 = Häufigkeitsklasse 17-20
Lesen – Wortfrequenz:	6 = Häufigkeitsklasse 21-24

Lesen – Typografie:	1 = getippt: Groß- und Kleinschreibung
Lesen – Typografie:	2 = getippt: Blockschrift
Lesen – Typografie:	3 = Handschrift (lesbar, auch getippte Handschriften)
Lesen – Typografie:	4 = Artwork (Verfremdung), Wortschöpfungen und Kunstwörter
Lesen – Typografie:	5 = Rahmenwörter oder Handschriften, die nur mit wortübergreifender Schlussfolgerung lesbar sind

Abbildung 6: Kodieranweisung für die Ermittlung der Schwierigkeiten von Lese-Items

Auch bei abzuschreibendem Text gilt die hypothetische Schreibstrategie	
Schreiben – Strategie:	1 = logografisch und alphabetisch (max. KVK wie Nase)
Schreiben – Strategie:	2 = logografisch, alphabetisch / orthografisch (nur Großschreibung am Satzanfang)
Schreiben – Strategie:	3 = alphabetisch, orthografisch (nur Großschreibung Substantive) und beginnend morphematisch (erkennen von Präfix/Suffix und Auslaut, erkennen von v/f)
Schreiben – Strategie:	4 = alphabetisch, orthografisch / morphematisch (Dehnung, Dopplung)
Schreiben – Strategie:	5 = orthografisch, morphematisch (Umlaut nur ä, ö) und wortübergreifend (Tageszeiten Großschreibung)
Schreiben – Strategie:	6 = Ganzwort-Kenntnis, v.a. bei Fremdwörtern, Ausnahme-Schreibung
Nur die zu schreibenden Zeichen/Wörter werden gezählt. Satzzeichen sind keine Buchstaben	
Schreiben – Zeichenzahl:	1 = bis max. 5 Buchstaben, max. zweisilbige Wörter (1 Wort)
Schreiben – Zeichenzahl:	2 = bis max. 9 Buchstaben, max. dreisilbige Wörter (1 Wort)
Schreiben – Zeichenzahl:	3 = bis max. 19 Buchstaben, max. fünfsilbige Wörter, Satzlänge max. 8 Wörter (1 Satz)
Schreiben – Zeichenzahl:	4 = bis max. 19 Buchstaben, max. fünfsilbige Wörter, Satzlänge max. 11 Wörter, max. 13 Sätze (Text)
Schreiben – Zeichenzahl:	5 = bis max. 19 Buchstaben, max. fünfsilbige Wörter, Satzlänge max. 16 Wörter, max. 14 Sätze (Text)
Schreiben – Zeichenzahl:	6 = mehr in einem der Indikatoren (Text)
Schreiben – Itemformat:	1 = Abschreiben
Schreiben – Itemformat:	2 = Eintrag/Einkreisen/Unterstreichen/Einzelbuchstabendiktat
Schreiben – Itemformat:	3 = Frei Schreiben (Diktat (ab Wortebene), Eigentext oder Lückentext)
Schreiben – Itemformat:	4 = Fehler korrigieren
Schreiben – Itemformat:	5 = Schreibung begründen
Schreiben – Wortfrequenz:	1 = Häufigkeitsklasse 1-4
Schreiben – Wortfrequenz:	2 = Häufigkeitsklasse 5-8
Schreiben – Wortfrequenz:	3 = Häufigkeitsklasse 9-12
Schreiben – Wortfrequenz:	4 = Häufigkeitsklasse 13-16
Schreiben – Wortfrequenz:	5 = Häufigkeitsklasse 17-20
Schreiben – Wortfrequenz:	6 = Häufigkeitsklasse 21-24
Phonemstufen werden immer auf das gesamte Wort bezogen	
Schreiben – Phonemstufe:	1 = dauerhaft mitsprechbare Lautverbindungen (Seife) Vokale: a,e,i,o,u, Konsonanten: m,n; Diphthonge: au, ei
Schreiben – Phonemstufe:	2 = Phonemstufe 2: Weiche Stoppkonsonanten nur zu Beginn einer Silbe (d,b,g), schwierige Dauerkonsonanten: z,j; ein harter Stoppkonsonant egal wo im Wort.
Schreiben – Phonemstufe:	3 = Phonemstufe 3: Konsonantenhäufung mit sch und Dauerkonsonanten: schm, schr, schl, etc., Doppelkonsonanten
Schreiben – Phonemstufe:	4 = Phonemstufe 4: Konsonantenhäufung mit Stoppkonsonanten: ck, tz,rt,lk,kr,ng, nd auch: ds, ft, Regel: st/sp und qu, Phonemstufe 5: Dehnung von Selbstlauten: ie, ah, eh, üh, ih, Phonemstufe 6: ß am Anfang einer Silbe
Schreiben – Phonemstufe:	5 = Phonemstufe 5: Dehnung von Selbstlauten: ee, Umlaute zum Diphthong ä/äu vs. e/eu (nicht: ü oder ö), ie am Silbenende
Schreiben – Phonemstufe:	6 = Regelwidrige Schreibung v.a. Fremdwörter, nichtdeutscher Eigenname

Abbildung 7: Kodieranweisung für die Ermittlung der Schwierigkeiten von Schreib-Items

Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen

Rainer Lehmann, Ulrike Fickler-Stang, Elisabeth Maué

Inhalt

1.	Einleitung.....	123
2.	Beschreibung des Forschungsprojekts AlphaPanel	124
3.	Zentrale Fragestellung	125
4.	Schriftsprachdiagnostischer Ansatz.....	126
5.	Ergebnisse.....	129
6.	Schlussbetrachtung.....	132
7.	Literatur	133

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über die Teilnahmestruktur am AlphaPanel	124
Tabelle 2:	Statistische Kennwerte der Testaufgaben im „Rätselheft“	127
Tabelle 3:	Alpha-Levels gemäß leo. – Level-One Studie.....	129
Tabelle 4:	Teilnehmende an Alphabetisierungskursen deutscher Volkshochschulen nach Alpha-Level.....	130
Tabelle 5:	Teilnehmende an Alphabetisierungskursen deutscher Volkshochschulen nach standardisiert ermitteltem Alpha-Level und selbst eingeschätzter Lese- und Schreibfähigkeit zu Kursbeginn (jeweils Welle 2).....	130

Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen

Rainer Lehmann, Ulrike Fickler-Stang, Elisabeth Maué

1. Einleitung

Lange schon wird vermutet, dass sich die Zahl derjenigen Erwachsenen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, auf Millionen bemisst. Ausgehend von einer ersten groben Schätzung der Deutschen UNESCO-Kommission, in der von 500.000 bis 3.000.000 die Rede war (vgl. Sandhaas, 1990) gerieten immer höhere, aber auch stark schwankende Zahlenangaben in den publizistischen Umlauf. Die zuletzt meistgenannte Angabe zur Analphabetenquote belief sich auf vier Millionen, ermittelt aus den früheren Schätzungen und einer Extrapolation auf die durch die Wiedervereinigung vergrößerte Einwohnerzahl Deutschlands (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 29). Im Jahr 2011 wurde als wichtigstes Ergebnis der leo. – Level-One Studie (Grotlüschen / Riekmann 2011a) für den funktionalen Analphabetismus eine deutlich nach oben korrigierte und seither häufig zitierte Quote in Höhe von 14,5 Prozent bzw. 7,5 Millionen Erwachsenen in Deutschland veröffentlicht. Anhand differenziert angelegter Messinstrumente konnten erstmals individuelle Fähigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben verschiedenen theoretisch fundierten Niveaustufen (den sogenannten Alpha-Levels) zugeordnet werden. Mit den Befunden aus diesem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Vorhaben steht damit die seit langem geforderte solide empirische Grundlage für die notwendige bildungspolitische Auseinandersetzung mit dem Thema Analphabetismus in Deutschland zur Verfügung.

Anknüpfend an die in den Forschungsprojekten „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ (Grotlüschen / Kretschmann / Quante-Brandt / Wolf 2011) und „leo. – Level-One Studie zur Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus“ (Grotlüschen / Bonna / Riekmann 2010; Grotlüschen / Riekmann 2011b) der Universitäten Bremen und Hamburg eingesetzten Messinstrumente fand im Rahmen des gleichfalls vom BMBF unterstützten Berliner Forschungsprojekts „AlphaPanel – Zum Beitrag elementarer Schriftsprachbeherrschung zur Entwicklung von Grundqualifikationen und erweiterten Chancen beruflicher und sozialer Teilhabe: eine Panel-Studie“ eine weitere Messung der Literalität Erwachsener statt, hier unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Alphabetisierungskursen der deutschen Volkshochschulen (Maué / Fickler-Stang 2011; Rosenblatt / Bilger 2011a). Nachfolgend wird zunächst dieses Projekt in seiner längsschnittlich-quantitativen Anlage vorgestellt, die darauf abzielte, den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen in Alphabetisierungskursen als einen Weg zu sozialer und beruflicher Teilhabe nachzuzeichnen. Dabei wird schwerpunktmäßig auf empirische Erkenntnisse rekurriert, die mittels einer Messung schriftsprachlicher Fähigkeiten Erwachsener im Rahmen der zweiten Erhebungswelle des AlphaPanels gewonnen wurden.

2. Beschreibung des Forschungsprojekts AlphaPanel

Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003 bis 2012) hat auch in der deutschen Forschungslandschaft zu erhöhten Anstrengungen geführt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat mit der Einrichtung eines Förderschwerpunkts „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (BMBF 2007) mehr als 30 Millionen Euro in über 100 Teilprojekte investiert. In diesem Zusammenhang entstand der Forschungsverbund „Verbleibsstudie zur biografischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen“. Fünf universitär angebundene Teilprojekte haben mit quantitativen und qualitativen Methoden die Lebens-, Bildungs- und Erwerbsbiografien erwachsener Lernender in Alphabetisierungskursen in Deutschland untersucht. Das in Kooperation mit TNS Infratest Sozialforschung sowie in fachlichem und organisatorischem Austausch mit dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) und dem Forschungsverbund Verbleibsstudie realisierte Teilprojekt AlphaPanel der Humboldt-Universität zu Berlin stellt mit seiner Repräsentativbefragung einen quantitativen Zugang zum Forschungsfeld dar.

Die Datenbasis des AlphaPanels ermöglicht längs- und querschnittliche Auswertungen, da das Forschungsprojekt in den Jahren 2009 bis 2011 drei Erhebungswellen (Herbst 2009/Frühjahr 2010, Sommer/Herbst 2010 sowie Winter 2010/Frühjahr 2011) beinhaltet. Im Fokus standen die Lern- und Lebensbedingungen funktionaler Analphabet/inn/en mit deutscher Erstsprache, die zum nachholenden Schriftspracherwerb einen oder mehrere Alphabetisierungskurse einer deutschen Volkshochschule besucht haben bzw. besuchen. Dafür wurde ein breites Spektrum von Individualdaten erfasst, das sich an den *Adult Education Survey* (Rosenblatt / Bilger 2008; ebd. 2011b) anlehnt. Diese Daten wurden jeweils durch eine Vielzahl weiterer Befragungsergebnisse – unter anderem zu sozialen, gesellschaftlichen und beruflichen Partizipationschancen – ergänzt.

Das AlphaPanel bietet bezüglich der Teilnahmestruktur (Tabelle 1) ein Novum: Einige Befragungspersonen, die zum Zeitpunkt der zweiten und / oder dritten Erhebung keinen Kurs (mehr) besuchten, konnten für ein erneutes Interview gewonnen werden.

Tabelle 1: Überblick über die Teilnahmestruktur am AlphaPanel

Welle	Häufigkeit
Welle 1	524
Welle 2	351
Welle 3	332

Quelle: AlphaPanel, 1. bis 3. Erhebungswelle

Es zeigt sich eindrücklich, dass die in Welle 2 realisierte Kompetenzmessung im Feld funktionaler Analphabet/inn/en die Teilnahmebereitschaft in der dritten Welle nicht negativ beeinflusste. Entgegen den von manchen Kursleitungen artikulierten Befürchtungen erklärten sich die weitaus meisten Getesteten in der abschließenden Erhebungswelle zu einer erneuten Befragung bereit (vgl. auch Grotluschen 2011).

3. Zentrale Fragestellung

Im Jahr 1992 formulierte auf der Fachtagung „Berufliche Bildung und Analphabetismus“ eine Arbeitsgruppe zum Thema „Möglichkeiten und Chancen der Volkshochschulen in der Alphabetisierungsarbeit“ neun Forderungen, darunter die folgenden:

„Für eine überzeugende Argumentation im Interesse der Lerngewohnten sind empirische Untersuchungen zum tatsächlichen Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland erforderlich“ (Schwarz 1993, S. 179). Dieses Postulat kann dank der leo. – Level-One Studie (Grotlüschen / Riekman 2011a) als erfüllt gelten, und zwar so, dass damit ein Instrument zur Verfügung steht, mit dem sich für die erwachsene Bevölkerung insgesamt der Anteil derjenigen mit besonderen schriftsprachlichen Schwierigkeiten feststellen lässt. Dies gelingt mit Hilfe der Definition fünf empirisch feststellbarer Alpha-Levels, die einerseits zwischen funktionalen Analphabet/inn/en (α_1 , α_2 , α_3) sowie Personen mit fehlerhafter Schrift (α_4) und andererseits Personen, die hinsichtlich ihrer Literalität unauffällig sind ($>\alpha_4$), differenzieren. Damit ist jedoch nicht zweifelsfrei belegt, dass dieses Messinstrument auch auf die spezifische Zielgruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen anwendbar ist. Zu ermitteln, über welche Kompetenzen im Lesen und Schreiben diese Klientel verfügt, und zwar möglichst im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen, ist für die Bestimmung der kollektiven Wirksamkeit von Alphabetisierungskursen von erheblicher strategischer Bedeutung. Zu fragen ist also, ob es möglich ist, auch in dem mutmaßlich extrem reduzierten Spektrum von Lese- und Schreibfähigkeiten in den Alphabetisierungskursen aussagekräftige Kompetenzmessungen durchzuführen. Dafür wird das auf die lea.- / leo.-Technik aufbauende Instrument entsprechend der besonderen Bedingungen von Alphabetisierungskursen modifiziert.

Dass eine solche Frage bisher kaum mit Verallgemeinerungsanspruch untersucht worden ist, hängt vermutlich mit der verbreiteten Annahme einer generellen Testablehnung in dieser Zielgruppe zusammen (u. a. Engel 2008). „Die Erfahrungen der Betroffenen sind, daß sie durch Tests abgewertet und einsortiert werden: Testsituationen werden daher als diskriminierend erlebt“ (Haake 1994, S. 36; vgl. auch Grotlüschen / Bonna / Riekman 2010, S. 241f.). Neben Lernenden mit vorwiegend negativer Schul- und Testerfahrung empfinden jedoch nicht wenige Lehrende der Alphabetisierungskurse ebenfalls Abneigung gegenüber Tests zur Erfassung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kursteilnehmenden (Kamper 1990, S. 167). Zudem differieren die schriftsprachlichen Kompetenzen und somit die spezifischen Schwierigkeiten der Lernenden erheblich voneinander (Füssenich 1993, S. 63). Dies erfordert laut Engel (2008, S. 62) vor allem eine individuelle Diagnostik: „Die Begründung für eine Diagnostik ist gerade die Unterschiedlichkeit des Wissens und Könnens einzelner Lerner. Passende und gezielte Lernangebote können nur durch die vorherige Feststellung des Lernstandes gemacht werden.“

Zur *individuellen* Feststellung der Eingangsvoraussetzungen und des Lernfortschritts nutzen Kursleitungen in erheblichem Umfang verschiedene Formen der Diagnostik, die zwar auf eine individuelle Bestimmung und Einschätzung der Fähigkeiten hin angelegt sind, sich jedoch allzu selten an allgemein akzeptierten Gütekriterien orientieren. Einer Befragung von Kursleiterinnen zufolge setzen diese

vor allem „Lernbeobachtung“ und „Lerndialoge“ ein, standardisierte Tests mit bekannter Zuverlässigkeit und Validität dagegen wesentlich seltener. Neben den bereits genannten Gründen wird dafür häufig eine vorgeblich an Kindern orientierte Testkonstruktion, also die mangelnde Passung zur besonderen Situation der lernenden Erwachsenen, genannt (Engel 2008, S. 65ff.).

Ein ebenfalls an der Hamburger Universität angesiedeltes Forschungsprojekt (Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik im Verbund Verbleibsstudie) befasst sich unter anderem mit der Frage, welche Standards für eine erwachsenengerechte Diagnostik in der Alphabetisierungsarbeit mit Rückgriff auf die sorgfältige Analyse der Forschungsergebnisse formuliert werden können (vgl. u.a. Nienkemper / Bonna 2011; Bonna / Nienkemper 2011)

Nicht zuletzt diesem Passungsproblem begegnet das AlphaPanel mit seinem aus der leo.-Studie sowie gemeinsamen Vorarbeiten abgeleiteten, auf Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten ausgerichteten Messkonzept. Insofern geht es dabei nicht zuletzt um die Frage, ob und wie die Wirksamkeit von Alphabetisierungskursen prinzipiell untersucht werden kann.

4. Schriftsprachdiagnostischer Ansatz

Für das AlphaPanel lag somit nicht nur erhebungstechnisch, sondern auch methodisch eine besondere Herausforderung darin, objektive, zuverlässige und gültige Erkenntnisse über die Lese- und Schreibfähigkeiten der Kursteilnehmenden zu gewinnen. In dieser Hinsicht hat es sich besonders bewährt, dass – aufbauend auf den Erfahrungen der lea.-Studie (Dluzak / Heinemann / Grotluschen 2008) und weitergeführt in der Pilotphase der leo.-Studie – auch in der AlphaPanel-Arbeitsgruppe bereits frühzeitig Erfahrungen im Bereich einschlägiger förderdiagnostischer Vorgehensweisen gesammelt werden konnten. Aus dem reichhaltigen Fundus von leo.-Testaufgaben, die ein viel breiteres Spektrum an Lese- und Schreibfähigkeiten abzudecken hatten als die im Rahmen des AlphaPanels konzipierte Kompetenzmessung, wurden vier Aufgaben mit zusammen 15 Testitems zu einem „Rätselheft“ zusammengestellt, das mit begrenztem Zeiteinsatz Einschätzungen der tatsächlich vorliegenden Lese- und Schreibfähigkeiten ermöglichen sollte.

In der Tat konnte in einer Folge von Analyseschritten gezeigt werden, dass mit diesem Instrument, das in den computergestützten Interviews des AlphaPanels nur etwa 15 Minuten Testzeit beanspruchte, die erhofften Informationen gewonnen werden konnten.

Zunächst wurde geprüft, ob das „Rätselheft“ in seinen Anforderungen angemessen auf die Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen abgestimmt war. Hierzu gehört es, dass keine der Aufgaben mit weniger als zehn Prozent richtigen Lösungen als zu schwer und keine mit mehr als 90 Prozent richtigen Lösungen als zu leicht ausfallen würde; beides würde praktisch keine diagnostische Information mehr liefern. Tabelle 2 enthält in der Spalte „Mittelwert“ für jede der 15 Testaufgaben die relative Häufigkeit vollständig richtiger Lösungen (p), gerechnet über die Anzahl der Lösungsversuche, die der Anzahl der getesteten Personen entspricht (Spalte „ N^c “). Der niedrigste Wert entspricht 17 Prozent richtiger Lösungen bei 303 Versuchen (Item BA533). Selbst wenn man fehlende Antworten, also die

Auslassungen, als falsche Lösungen bewertet und über alle 351 Probanden prozentuiert, ist mit knapp 15 Prozent korrekter Lösungen in keinem Fall die Schwelle allzu hoher, nicht mehr vertretbarer Leistungsanforderung überschritten. Umgekehrt war nach dieser Berechnungsweise auch keine der Testaufgaben für die Interviewten zu einfach ($p_{\max} = 0,82$ für Item BT726).

Tabelle 2: Statistische Kennwerte der Testaufgaben im „Rätselheft“

Item-Kennung	<i>N</i>	Mittelwert <i>p</i>	Panel Logit	leo. Logit	leo. Skala	Diskriminanz r_{pbis}
BA522	326	,75	-2,560	-5,119	13,51	,51
BT1a1	351	,63	-,504	-4,947	14,74	,50
BA521	326	,73	-2,472	-4,806	15,74	,61
BA523	326	,71	-2,147	-4,719	16,37	,58
BT726	313	,82	-1,728	-4,150	20,43	,26
BT71	336	,71	-1,663	-3,409	25,73	,46
BT721	313	,62	-,380	-2,741	30,50	,27
BT723	313	,65	-,526	-2,664	31,05	,32
BA532	303	,18	2,236	-2,508	32,16	,41
BA531	303	,18	2,264	-2,351	33,29	,43
BA534	303	,27	1,584	-1,893	36,56	,41
BT725	313	,23	1,899	-1,825	37,04	,49
BT724	313	,41	,761	-1,769	37,44	,34
BT722	313	,39	,885	-1,283	40,92	,31
BA533	303	,17	2,350	-1,214	41,41	,42
Gültige Werte (Listenweise)	290					

Quelle: AlphaPanel, 2. Erhebungswelle (2010; N = 351)

Ein weiteres Kriterium, das von jeder Testaufgabe für die Berücksichtigung in den weiteren Analysen zu erfüllen war, erforderte eine hinreichende „Diskriminanz“ zwischen Personen mit höheren und niedrigeren Lese- und Schreibkompetenzen. Der dafür üblicherweise verwendete Indikator ist die („biseriale“) Korrelation r_{pbis} zwischen der jeweiligen einzelnen Aufgabenlösung (richtig vs. falsch) und der Summe aller übrigen richtig gelösten Aufgaben des Tests. Diese Korrelation sollte den Wert 0,25 nicht unterschreiten. Wie wiederum der Tabelle 2 in der entsprechenden Spalte zu entnehmen ist, ist die geforderte Bedingung in allen Fällen erfüllt. Das „Rätselheft“ ist demnach „intern konsistent“. Der dafür übliche globale Kennwert „Cronbach’s Alpha“ beträgt hier $\alpha = 0,805$. Trotz der begrenzten Anzahl von 15 Items und der geringen in Anspruch genommenen Testzeit von etwa 15 Minuten ist demnach die Messung vergleichsweise reliabel (Brosius 2002), und der Messfehler entsprechend gering. Zugleich dient dies als Indikator dafür, dass die so bestimmten Lese- und Schreibleistungen in recht guter Näherung einer in sich einheitlichen Fähigkeit entsprechen – Voraussetzung dafür, auf einer einzigen Skala verschiedene Grade oder Stufen („levels“) der Lese- und Schreibkompetenz zu unterscheiden.

Diese „klassische Testanalyse“ hat als Nebenergebnis ergeben, dass es keinen Vorteil bringt, bei den einzelnen Testaufgaben auch Teillösungen¹ zu berücksichtigen: Die Auswertung der Probandenantworten nach dem (dichotomen) „Alles-oder-nichts-Prinzip“ liefert zwar einen etwas niedrigeren Alpha-Wert als eine sogenannte „partial credit-Analyse“ ($\alpha = 0,833$); dabei müssten jedoch wegen inadäquater Modellanpassung vier Items unberücksichtigt bleiben, was wiederum die Anschlussmöglichkeiten an die leo.-Studie schwächen würde. Da diese jedoch ein Forschungsinteresse darstellen, wird die dichotome Variante bevorzugt.

Somit war – als Voraussetzung für die Verknüpfung von leo. und AlphaPanel – die Prüfung, ob die Antworten auf die Aufgaben des „Rätselhefts“ des AlphaPanels intern nach den Vorgaben der Item-Response-Theorie (IRT: vgl. Rost 2004) probabilistisch skaliert werden können, möglich. Untersucht wurde nach den Vorgaben des einparametrischen logistischen Testmodells die Rasch-Skalierbarkeit, bei der unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten zugelassen sind, jedoch für alle Items von gleicher Diskriminanz ausgegangen wird. Streng genommen ist nur unter Geltung dieses Modells die angestrebte Verzahnung der im Rahmen des AlphaPanels gewonnenen Skala mit der leo.-Skala gerechtfertigt. Wie die Überprüfung ergab, wurde auch die Bedingung der Rasch-Skalierbarkeit durch das „Rätselheft“ erfüllt. Das sogenannte „weighted fit“ lag bei keiner der 15 Testaufgaben oberhalb der kritischen Schwelle von 1,15 und der einzige Fall (Item BA521), bei dem mit einem besonders niedrigen „weighted fit“ von 0,78 eine leichte Verletzung der Modellannahme gleicher Diskriminanz in Richtung auf erhöhte Trennschärfe erkennbar wurde, verlangt nicht per se den Ausschluss dieser Testaufgabe von der weiteren Berücksichtigung. Auch dieser Ansatz führte also zu dem Ergebnis, dass durch das „Rätselheft“ eine einzige Kompetenzdimension – ein in sich konsistentes, „eindimensionales“ Konstrukt der Lese- und Schreibfähigkeit – angesprochen wird.

Damit ist indessen noch nicht gezeigt, dass das „Rätselheft“ des AlphaPanels auch die gleiche Kompetenz erfasst wie der umfangreichere, ebenfalls rasch-skalierbare Test der leo.-Studie, der aufgrund seiner Anlage ein deutlich breiteres Fähigkeitsspektrum erfassen musste. Eine Äquivalenz ist dann gegeben, wenn die Schwierigkeitsdifferenzen zwischen den sogenannten „Ankeritems“, die beiden Tests gemeinsam sind, paarweise proportional zueinander sind. Mathematisch kann dies durch eine sehr hohe Korrelation zwischen den in den beiden Skalierungen – zunächst für die leo.-Studie, sodann für das AlphaPanel – unabhängig voneinander geschätzten Aufgabenschwierigkeiten nachgewiesen werden. Gerechnet über alle 15 Aufgaben des „Rätselhefts“, die eine Teilmenge der Aufgaben aus dem leo.-Test darstellen, beträgt diese Korrelation $r = 0,847$; Äquivalenz der beiden Skalen ist daher in sehr hohem Maße gegeben.

Gleichwohl war hier eine noch weitergehende Herstellung der Testäquivalenz möglich. Eine Regressionsanalyse, bei der die im AlphaPanel ermittelten Schwierigkeitsparameter (gemessen in „Logits“, der grundlegenden Maßeinheit des Rasch-Modells) auf der Basis der vorliegenden leo.-Parameter (gleichfalls gemessen in „Logits“) linear „prognostiziert“ werden sollten, ergab, dass nennenswerte Abweichungen von der linearen Vorhersagefunktion lediglich bei drei Items auftraten: BT1a1, BA531 und BA532 (grau schattiert in der Spalte „Panel Logit“ der

1 Den Berechnungen liegen jeweils die Schwierigkeiten des leo.-Hauptlaufs zugrunde.

Tabelle 2). Nur hier betragen die Abweichungen zwischen empirisch ermitteltem und auf leo.-Basis geschätztem Wert mehr als 1,5 Logits. Durch Ausschluss dieser drei Items aus der Korrelationsrechnung konnte die Übereinstimmung auf den fast perfekten Wert von $r = 0,949$ gesteigert werden.

In der Konsequenz war es ratsam, im Rahmen der „Verankerung“, mit der die höchstmögliche Äquivalenz der beiden Skalen erzielt werden sollte, lediglich diejenigen leo.-Schwierigkeitsparameter für die erneute Skalierung der AlphaPanel-Daten fix vorzugeben, die sich auf die zwölf unauffälligen Items beziehen, und die drei übrigen frei schätzen („floaten“) zu lassen. Nur in einem Falle (Item BT722) war nunmehr eine nicht mehr ganz ausreichende Modellanpassung festzustellen („weighted fit“ von 1,30), was aber angesichts der geringen Testlänge als eben noch tolerabel akzeptiert wurde. Hiernach konnten – durch Übernahme der Formel für eine lineare Transformation der Logits aus leo. zur Berechnung der dort berichteten Skalenwerte – die Ergebnisse des AlphaPanels auf die leo.-Skala projiziert werden, die für die erwachsene Wohnbevölkerung in Deutschland (18-64 Jahre) einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von zehn besitzt. Damit ist es erstmals möglich, die Lese- und Schreibfähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Alphabetisierungskurse der deutschen Volkshochschulen auf diesem allgemeinen Kompetenzkontinuum zu verorten und dabei insbesondere auch die im Rahmen der lea.- und leo.-Studie definierten Alpha-Levels zu verwenden.

5. Ergebnisse

Die leo. – Level-One Studie hat auf der eben angesprochenen Skala Abschnitte definiert, die den Alpha-Levels entsprechen und eine Darstellung der Verteilung der erwachsenen Bevölkerung auf die verschiedenen Alpha-Levels erlauben (Tabelle 3):

Tabelle 3: Alpha-Levels gemäß leo. – Level-One Studie

Literalität	Alpha-Level	Skalenbereich	Anteile der erwachsenen Bevölkerung
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	< 21,87	0,6%
	$\alpha 2$	21,87 – 32,08	3,9%
	$\alpha 3$	32,09 – 39,58	10,0%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	39,59 – 48,01	25,9%
	> $\alpha 4$	> 48,01	59,7%

Quelle: leo. – Level-One Studie

Zu erwarten ist zunächst, dass sich in den Alphabetisierungskursen der deutschen Volkshochschulen vornehmlich solche Zielpersonen einfinden, die „Analphabeten im engeren Sinne“ sind (Alpha-Levels 1 und 2), also solche, „die zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben (können) – nicht jedoch ganze Sätze“ (Grotlüschen / Riekmann 2011, S. 27ff.), ferner solche, die „gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen“ (müssen). Während dies in der Gesamtbevölkerung etwas mehr als vier Prozent sind, befindet sich in den Kursen der Volkshochschulen

mit 46,4 Prozent fast jede bzw. jeder Zweite in dieser Lage (vgl. Tabelle 4), übrigens auch bei Einschluss von Probanden mit mehrmaligem Kursbesuch. Nahezu jede bzw. jeder Vierte vermag zudem allenfalls auf dem Alpha-Level 3 zu lesen und zu schreiben, sodass insgesamt 70 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von deutlichen Einschränkungen im Bereich der Schriftsprachlichkeit betroffen sind. Demgegenüber besitzen 30 Prozent anscheinend anspruchsvollere schriftsprachliche Kompetenzen, was von einer großen Heterogenität innerhalb der Alphabetisierungskurse zeugt.

Tabelle 4: Teilnehmende an Alphabetisierungskursen deutscher Volkshochschulen nach Alpha-Level

Alpha-Level	Fähigkeiten	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
α 1	Buchstabenebene	24	6,8	6,8
α 2	Wortebene	139	39,6	46,4
α 3	Satzebene	83	23,6	70,1
α 4	Textebene	68	19,4	89,5
> α 4		37	10,5	100,0
Gesamt		351	100,0	

Quelle: AlphaPanel, 2. Erhebungswelle (2010)

Tabelle 5: Teilnehmende an Alphabetisierungskursen deutscher Volkshochschulen nach standardisiert ermitteltem Alpha-Level und selbst eingeschätzter Lese- und Schreibfähigkeit zu Kursbeginn (jeweils Welle 2)

Alpha-Level	Selbsteinschätzung Schreib- und Lesefähigkeit zu Kursbeginn							
	Gar nicht oder nur einzelne Buchstaben		Nur einzelne Worte...		Sehr langsam, kurze Texte...		Fehlerhaftes...	Nicht schreiben, aber...
	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen	Schreiben	Lesen
α 1	39,1%	43,5%	21,7%	21,7%	26,1%	34,8%	13,0%	0,0%
α 2	40,7%	42,2%	30,4%	24,4%	21,5%	25,9%	7,4%	7,4%
α 3	30,1%	19,3%	28,9%	22,9%	24,1%	34,9%	16,9%	22,9%
α 4	20,9%	22,4%	28,4%	13,4%	17,9%	46,3%	32,8%	16,4%
> α 4	8,1%	5,4%	21,6%	13,5%	27,0%	48,6%	43,2%	29,7%
Gesamt	30,7%	29,0%	28,1%	20,6%	22,3%	35,1%	18,8%	14,8%

Quelle: AlphaPanel, 1. und 2. Erhebungswelle (2010)

Tabelle 5 lässt den Zusammenhang zwischen selbst wahrgenommenen Einschränkungen der Lese- und Schreibfähigkeit zu Kursbeginn und objektiv gemessener Kompetenz (beides Welle 2) während der Teilnahme recht gut erkennen, wobei

wegen der geringen Besetzung des Alpha-Levels 1 die Unterschiede zum Alpha-Level 2 nicht überbewertet werden sollten. Die im Übrigen herrschenden Tendenzen sind hinreichend deutlich. Extreme, prinzipielle Formen der (selbst wahrgenommenen) Schreibdefizite nehmen mit steigendem, standardisiert gemessenem Alpha-Level ab, während sich die Schwierigkeiten im gleichen Maß in den Bereich pragmatischer Kriterien – Schreibgeschwindigkeit und Orthografie – verlagern. Die Stärke dieses Zusammenhangs, als Rangkorrelation nach Kendall (τ_b) berechnet, beträgt 0,25 und ist unter der Voraussetzung, dass in hinreichender Näherung eine Zufallsstichprobe vorliegt, statistisch hoch signifikant. Im Bereich der Lesefähigkeit ist der Zusammenhang sogar noch etwas enger (Kendall's $\tau_b = 0,29$).

In der Zusammenschau belegt diese Tabelle recht gut die Validität der Kompetenzmessung in der 2. Erhebungswelle des AlphaPanels. Gleichzeitig lässt sich aus den spezifischen Werteverteilungen innerhalb der Alpha-Levels schließen, dass die Lesefähigkeit im Schriftspracherwerb der Entwicklung der Schreibfähigkeit vorangeht. Am deutlichsten wird dies sichtbar, wenn man die Häufigkeiten derer betrachtet, die zu Kursbeginn angegeben haben, „kurze Texte lesen, aber nur sehr langsam schreiben“ zu können.

Darüber hinaus ist ersichtlich, dass einerseits bezüglich der Verteilung auf die verschiedenen Alpha-Levels eine große Heterogenität besteht, teils bei sehr unterschiedlich eingeschätzten Fähigkeiten über die Alpha-Levels hinweg, teils bei ähnlichen. Beispielsweise schätzen jeweils etwas mehr als ein Drittel der Lernenden des Alpha-Levels 1 und 3 ihre Fähigkeiten derart ein, dass sie kurze Texte sehr langsam lesen können. Außerdem differieren die Anteile derjenigen, die nur einzelne Worte oder sehr langsam kurze Texte schreiben können, nicht zwischen dem niedrigsten und höchsten Alpha-Level. Andererseits werden auch innerhalb der jeweiligen Alpha-Levels die Fähigkeiten unterschiedlich beurteilt. Insbesondere bei Alpha-Level 3 und 4 ist dies im Schreiben der Fall: Hier geben in etwa ähnlich viele Lernende an, keine bzw. nur einzelne Buchstaben oder aber bereits kurze Texte schreiben zu können. Die Kursleitungen sind demnach gefordert, den Spagat zwischen den verschiedenen Lernständen und Lernbedürfnissen innerhalb der Kurse zu meistern. Während die einen Lesen und Schreiben erst noch lernen müssen, beherrschen andere diese Kulturtechniken bereits und wollen diese „lediglich“ verbessern. Inwieweit der mit 30 Prozent hohe Anteil von Lernenden auf Alpha-Level 4 und höher mit anderen Gründen für den Kursbesuch als der Optimierung der Fähigkeiten, wie etwa eine soziale Bindung an den Kurs, begründet ist, müssten weitere Analysen klären. Den mangelnden Transfer der in Alphabetisierungskursen erworbenen Lese- und Schreibkenntnisse in den Alltag bei gleichzeitiger Beibehaltung der „Rolle“ des Analphabeten bzw. der Analphabetin bezeichnet Tröster (2002) als „Pseudo-Alphabetisierung“. „Die fehlende Korrektur des Selbstbildes sowie der eingeübten Handlungsmuster und Rollenverteilungen in sozialen Beziehungen schien die praktische Anwendbarkeit der schriftsprachlichen Lernfortschritte ebenso zu beeinträchtigen wie die Defizite in Bezug auf andere grundlegende Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen, die durch elementare Schreib- und Lesefertigkeiten keinesfalls gleichsam beiläufig zu kompensieren sind“ (S. 6).

6. Schlussbetrachtung

Die Entscheidung, in das Design des AlphaPanels eine Messung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen aufzunehmen, erschien zunächst als ein beträchtliches Wagnis: Die Akzeptanz der Studie bei den Betroffenen – bei den Lernenden und den Kursleitungen – hätte, so wurde befürchtet, durch die ungewohnte Prozedur eines standardisierten Kurztests im Rahmen des computergesteuerten Interviews drastisch gemindert werden können. Dieser Effekt ist indessen nicht eingetreten, wie die seit der Erhebungswelle 2 praktisch konstant gebliebene Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie belegt.

Das vorliegende erwachsenengerechte Instrument, das wesentlich auf den Kontext der lea.- / leo.-Studien abgestimmt war und teilweise auf gemeinsamen Vorarbeiten im Projektverbund beruhte, beanspruchte mit ca. 15 Minuten einen eher geringen Zeitaufwand. Begleitet durch einen finanziellen Anreiz zur Teilnahme stieß es bei den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern – nicht jedoch bei allen Kursleitungen – auf recht hohe Akzeptanz. Sein Potenzial liegt zunächst in einer relativ grobmaschigen, „evaluativen“ Information über die Lernsituation in einzelnen Institutionen. Sein Einsatz unter Berücksichtigung der zeitlichen Dimension – sei es im Längsschnitt, sei es bei statistischer Kontrolle der Dauer des individuellen Kursbesuchs – ermöglicht dennoch prinzipiell auch Untersuchungen zur Wirksamkeit der Alphabetisierungsarbeit (siehe dazu auch Lehmann / Rosenblatt, im Druck).

Anspruchsvollere Zielsetzungen wären durch Ausweitung des Testprogramms unter Rückgriff auf den leo.-Aufgabenpool, gegebenenfalls auch in dessen Erweiterung, denkbar. Alles spricht dafür, dass auf längere Sicht auch ein an individuellen Kompetenzen orientiertes Testprogramm (so genanntes „adaptives Testen“: vgl. Amelang / Schmidt-Atzert 2006) gedacht werden kann. Der hier dargestellte Ansatz der „Verankerung“ eines speziellen Tests für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen von Alphabetisierungskursen auf einer Metrik, die den Übergang zu höheren Kompetenzniveaus mit erfasst, eröffnet grundsätzlich die Möglichkeit, auch die angestrebte Ablösung vom Status – und Stigma – des „Analphabeten“ nachzuzeichnen, die allerdings offenbar immer noch allzu selten wirklich stattfindet.

In dem Maß, wie es auf der Grundlage solcher Vorarbeiten und in diesem Bezugsrahmen *künftig* gelingt, Lese- und Schreibkompetenzen auch mehrdimensional zu erfassen, könnten spezifische Stärken und Schwächen der Lernenden festgestellt und damit auch gezielte Fördermöglichkeiten entwickelt werden. Dies ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil Lernende während der Erhebungen, von denen hier berichtet wurde, häufig ihr Interesse an individuellen Rückmeldungen zu ihren Lernständen und Lernfortschritten geäußert haben.

Kamper (1990) sieht in den Alphabetisierungskursen nicht selten Diskrepanzen zwischen den Lernständen der Kursteilnehmenden einerseits und den Anforderungen der Alphabetisierungskurse bzw. in dem durch den Unterricht geforderten Sprachniveau andererseits. Ihre Prämisse, dass sich die Alphabetisierungsarbeit in den Kursen an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Analphabet/inn/en anzupassen habe und nicht umgekehrt, gilt unbesehen. Wenn aber mangelnde Angemessenheit der Aufgaben den jeweiligen Lernprozess behindert, so stellt eine adäquate Kompetenzmessung ein gutes Mittel dar, geeignete Aufgaben für Kurs-

teilnehmende auf ihrem jeweiligen Lernstand zu finden (vgl. hierzu ausführlich u.a. Nienkemper / Bonna / Grotlüschen 2012)

In gesellschaftlicher, namentlich bildungspolitischer, Perspektive hat Hoffmann (1994, S. 149) zu Recht festgestellt: „Es geht zunächst um eine ungeschönte, schonungslose Bestandsaufnahme: Was kann über das hinaus, was schon Praxis ist, getan werden? Zum Beispiel bei der Bundeswehr, aber auch bei vielen anderen Stellen, könnten standardisierte und mit der notwendigen Diskretion und Sensibilität durchgeführte Lese- und Schreibtests zu einer genaueren Ermittlung der Analphabetenquote eingeführt werden. Eine konzertierte Aktion aller mit primären und sekundären Analphabeten konfrontierten Stellen wäre hier sinnvoll. Solche Stellen müßten auch verstärkt darauf hingewiesen werden, daß sie ihre vermutete Klientel zu Alphabetisierungsmaßnahmen vermitteln.“ Die hier vorgelegten Befunde geben Anlass zur Hoffnung, dass eine nüchterne Diagnose zumindest auf der Meso-Ebene der konkreten Alphabetisierungsarbeit in den Kursen ein entsprechendes Potenzial zu entfalten vermag.

7. Literatur

- Amelang, Manfred; Schmidt-Atzert, Lothar (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bonna, Franziska; Nienkemper, Barbara (2011). Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In Projektträger im DLR e.V. (Hg.) *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener Bd. 2). Bielefeld: Bertelsmann, S. 127-149.
- Brosius, Felix (2002). *SPSS 11*. Bonn: Mitp.
- Dluzak, Claudia; Heinemann, Alisha M. B.; Grotlüschen, Anke (2008). Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue "Alpha-Levels". In *DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, S. 34-36.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (Hg.) (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster / Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung / Ernst Klett.
- Engel, Nadine (2008). *Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. Eine empirische Untersuchung zur Schreibprozessdiagnose in Alphabetisierungskursen Niedersachsens*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Füssenich, Iris (1993). Wie wird man Analphabet/in? In W. Stark, T. Fitzner: C. Schubert (Hg.). *Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung*. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett, S. 59-67.
- Grotlüschen, Anke (2011). Deskriptive Ergebnisse der Akzeptanzstudie: Die Kursleiter/innen-Befragung. In Egloff, B.; Grotlüschen, A. (Hg.). *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. (Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 7). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 53-62.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Riekmann, Wibke (2010). Was an Teilhabe übrig bleibt. Methodische / methodologische Problemlagen der Erfassung von Lese- und Schreibkompetenz für eine Level-One-Studie. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60 (3), S. 240-247.

- Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hg.) (2011). *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Herausgegeben vom Bundesverband für Alphabetisierung: *Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 6*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011a). *leo. – Level-One Studie*. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011b). *Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland*. In *Report*, 34 (3), S. 24-35.
- Haake, Doris (1994). *Hamburger Erwachsenen-Bildung / Sozialpädagogische Bildungsstätte e. V. (HEB)*. In W. Stark, T. Fitzner; C. Schubert (Hg.). *Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Eine Fachtagung*. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett, S. 34-41.
- Kamper, Gertrud (1990). *Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V.
- Lehmann, Rainer; Rosenblatt, Bernhard von (im Druck). *Der Lernerfolg von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4).
- Maué, Elisabeth; Fickler-Stang, Ulrike (2011). *Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der notwendigen Voraussetzungen dafür?* In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hg.). *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener Bd. 1)*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 77-96.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2011). *Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden*. In *bildungsforschung*, 8 (2). Online verfügbar unter: http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129/pdf_, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Nienkemper, Barbara; Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska (2012). *Erwachsengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Online verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsengerechte-Standards.pdf>, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Band 1*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011a). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hg.) (2011b). *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rost, Jürgen (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Bern: Hans Huber.
- Sandhaas, Bernd (Hg.) (1990). *Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionen – Organisationen – Verbände*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Schwarz, Leslie (1993). *Möglichkeiten und Chancen der Volkshochschulen in der Alphabetisierungsarbeit*. In W. Stark, T. Fitzner; C. Schubert (Hg.). *Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung*. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart/Dresden: Ernst Klett, S. 119-123, 179.
- Tröster, Monika (2002). *Vorbemerkungen*. In Tröster, M. (Hg.) (2002). *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Literalität und Erwerbstätigkeit

Anke Grotluschen

Inhalt

1.	Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en	137
1.1	Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Erwerbsgruppen.....	138
1.2	Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en	140
1.3	Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse.....	141
2.	Berufliche Stellung und Tätigkeiten arbeitender funktionaler Analphabet/inn/en.....	142
2.1	Überproportional betroffene Berufsgruppen.....	145
2.2	Vergleich mit qualitativen Studien.....	148
2.3	Vergleich der Hauptergebnisse mit dem AlphaPanel.....	148
2.4	Vergleich mit Frankreich und England	150
3.	Differenzierung des Erwerbsstatus und Vergleich von leo.-Studie und AlphaPanel.....	152
3.1	Derzeitiger Erwerbsstatus (Beschäftigung in Vollzeit oder Teilzeit, Arbeitslosigkeit, Ausbildung, Elternzeit).....	152
3.2	Beschäftigungserfahrungen von derzeit Nichterwerbstätigen und Bezug von Arbeitslosengeld	155
3.3	Arbeitsplatzprofil (Arbeitszeit, Einkommen, geringfügige Beschäftigung, Art des Arbeitgebers, Betriebsgröße, Befristung).....	157
4.	Fazit: Unauffällige Berufstätigkeit bei geringem Verdienst	163
5.	Literatur	164

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Literalität nach Erwerbsstatus	139
Abbildung 2:	Berufliche Stellung	143
Abbildung 3:	Qualifizierte Tätigkeit.....	144
Abbildung 4:	Überproportional betroffene Berufsgruppen	146
Abbildung 5:	Top 15 Berufsgruppen im Vergleich.....	150
Abbildung 6:	Erwerbsstatus (Vollzeit, Teilzeit, Arbeitslosigkeit, Elternzeit).....	153
Abbildung 7:	Bezug von Arbeitslosengeld	157
Abbildung 8:	Geringfügige Beschäftigung und Arbeitsgelegenheiten.....	159
Abbildung 9:	Befristung der Arbeitsverträge	160

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status	141
Tabelle 2:	Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status (Fortsetzung).....	141
Tabelle 3:	Beruflicher Status nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	142
Tabelle 4:	Prädiktorstärke des Faktors Erwerbsstatus	143
Tabelle 5:	Berufliche Stellung.....	145
Tabelle 6:	Angestellte und Arbeiter/innen nach Qualifikationsebene.....	146
Tabelle 7:	Derzeitiger Erwerbsstatus	155
Tabelle 8:	Beschäftigungserfahrungen von Nichterwerbstätigen	156
Tabelle 9:	Bezug von Arbeitslosengeld I und II	157
Tabelle 10:	Arbeitsplatzprofil: Arbeitszeit, Arbeitseinkommen, geringfügige Beschäftigung	162
Tabelle 11:	Arbeitsplatzprofil: Befristung des Arbeitsvertrags, Erfordernis einer abgeschlossenen Berufsausbildung	163
Tabelle 12:	Arbeitsplatzprofil: Art des Arbeitgebers, Größe des Betriebs/der Dienststelle	164

Literalität und Erwerbstätigkeit

Anke Grotluschen

1. Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en

Eine der größten Überraschungen für die Öffentlichkeit war offensichtlich, dass 57 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland angeben, erwerbstätig zu sein. Die Fachöffentlichkeit kannte bisher durchaus die 2003 publizierte LUTA-Studie (APOLL – Alfa Portal Literacy Learning 2003), die auf Basis von etwa 1.000 Kursteilnehmenden ein ähnliches Ergebnis erbrachte. Eine bisher wenig beachtete Sekundäranalyse von Harald Wagner differenziert ihren Erwerbsstatus etwas weiter aus (40 Prozent sind arbeitslos, 12,5 Prozent in staatlichen Fördermaßnahmen, Wagner 2007; S. 100). Dennoch belegt die Adressatenstudie leo. zum ersten Mal, dass es durchaus gelingen kann, eine Teilhabe am Erwerbsleben trotz erheblicher Einschränkungen zu realisieren.

Dennoch wurden und werden die leo.-Ergebnisse immer wieder kritisch hinterfragt. Zweifel bezogen sich sowohl auf die Korrektheit der Angaben im Interview als auch auf die Art der Beschäftigung. Eine gängige These lautet, die Betroffenen würden im Interview nicht zugeben, arbeitslos zu sein. Das ist nicht auszuschließen, würde aber zu Widersprüchen bei den späteren Nachfragen führen, die sich auf die Art der Tätigkeit, das Beschäftigungsverhältnis, die Betriebsgröße und das Einkommen beziehen. Es ist insofern also möglich, sozial erwünscht eine Beschäftigung vorzugaukeln, die aktuell gar nicht gegeben ist, jedoch muss man dafür konsequent durch alle Interviewfragen falsche Angaben machen, sonst ist die Interviewsituation schnell sehr unbehaglich. Eine weitere gängige Rückfrage bezieht sich darauf, ob die Befragten nicht eher im zweiten Arbeitsmarkt oder in geringfügiger Beschäftigung tätig wären. Das ist zwar überproportional oft der Fall, stellt jedoch nicht die Mehrheit dar. Die darauf folgende Nachfrage bezieht sich zumeist auf die Prekarität der Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt, die entlang der Indikatoren Befristung, Einkommen und Teilzeiterwerbstätigkeit erfragt wird. Auch hier findet sich nicht die Mehrheit der arbeitenden Analphabet/inn/en. Bezüglich der Teilzeitbeschäftigung liegen funktionale Analphabet/inn/en sogar leicht *unter* dem Bevölkerungsdurchschnitt.

Wie kann es also sein, dass die leo.-Ergebnisse sich so gar nicht mit der Erwartung der Praktiker/inn/en decken? Die vielen kritischen Fragen bringen ein Ergebnis von erheblicher Tragweite hervor: Man kann von den *Teilnehmenden* nicht auf die *Adressaten* schließen. Das belegen erstmalig die systematisch verknüpften Studien leo. und AlphaPanel, die wo immer es möglich war, dieselben Basisfragen gestellt haben.

Exemplarisch für 30 Jahre Alphabetisierungsforschung wird am Vergleich von leo. und AlphaPanel nun deutlich: Die Forschung über Teilnehmende zeichnet ein ganz anderes Bild der funktionalen Analphabet/inn/en als die Adressatenforschung, nämlich das einer offensichtlich sehr spezifischen Subgruppe. Diese befindet sich überwiegend auf Alpha-Level 2, ist häufiger arbeitssuchend, in Rente oder erwerbs-

unfähig, bezieht kleine oder kleinste Einkommen, ist deutlich seltener im Wirtschaftsbetrieb beschäftigt und ist erheblich öfter in Tätigkeiten untergekommen, die keine Berufsausbildung erfordern.

Die kaum anders als mit Superlativen zu beschreibende Diskrepanz zwischen Teilnehmendenforschung und Adressatenforschung erklärt somit auch die Wahrnehmung vieler Expert/inn/en in der Alphabetisierungspraxis. Denn diese Wahrnehmung bezieht sich auf die Kursteilnehmenden. Praktisch alle Studien der Alphabetisierungsforschung (Döbert-Nauert 1985, APOLL – Alfa Portal Literacy Learning 2003, Nickel 2007, Nickel 2010, Egloff 1997, Egloff 2010, Linde 2008, Ludwig 2010) und die vielen weiteren Teilnehmendenstudien des alphabunds beziehen ihre Ergebnisse aus der qualitativen oder quantitativen Befragung von Teilnehmenden. Etwas weiter wird das Sample bei der PASSalpha-Erhebung mit 528 Getesteten in Berufsvorbereitung, Justizvollzug, Kursen und Beschäftigungsträgern (Wagner 2007), im recht ähnlichen lea.-Sample von 181 Getesteten (Grotlüschen / Heinemann 2011), im unveröffentlichten leo.-Pretest mit 323 Personen sowie bei den Spontaninterviews von Pabst und Zeuner (2011) gefasst.

Doch grundsätzlich ist zwischen *Adressatenforschung* und *Teilnehmendenforschung* zu unterscheiden und die Verallgemeinerung von Teilnehmendenstudien auf die Gesamtgruppe der Adressaten ist unzulässig. Das zeigen die zwei neueren Erhebungen sehr deutlich: Das AlphaPanel bildet die Realität der Kurse vermutlich zuverlässig ab. Der Vergleich mit der ersten vorliegenden Adressatenstudie leo. zeigt jedoch: Die Schlussfolgerung von der Gruppe der Teilnehmenden auf die Gruppe der Adressaten ist nicht legitim.

Die nachfolgenden Betrachtungen zeigen zunächst die Risikogruppen entlang des Erwerbsstatus sowie die Erwerbsstruktur der funktionalen Analphabet/inn/en. Dies wird ergänzt um die Prädiktorstärke des Faktors Erwerbstätigkeit, der auch isoliert eine deutliche Korrelation mit Literalität aufweist, wenn auch nicht so massiv korreliert wie ein fehlender Schulabschluss oder eine andere Erstsprache. Es folgt eine Differenzierung der überproportional betroffenen Berufsgruppen und ein Abgleich mit ausgewählten hierzu vorliegenden qualitativen Aussagen anderer Erhebungen, die etwas Einblick geben, wie sich die fraglichen Berufstätigkeiten von Betroffenen umsetzen lassen. Dieser erste Abschnitt wird mit den internationalen Studien verglichen, die Ergebnisse bestätigen sich im Wesentlichen auch durch International Adult Literacy Survey (IALS), Information et Vie Quotidienne (IVQ) und Skills for Life (SfL).

Anschließend folgt ein differenzierter Vergleich zwischen der leo. – Level-One Studie und dem AlphaPanel, der symmetrisch zum deskriptiven Bericht des AlphaPanels (v. Rosenblatt und Bilger 2011) angelegt ist. Einige durchaus für Fortschreibungen offenstehende Forschungsdesiderata schließen das Kapitel.

1.1 Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Erwerbsgruppen

Etwa zwölf Prozent der Erwerbstätigen sind funktionale Analphabet/inn/en (Abbildung 1 und Tabelle 1). Fehlerhaftes Schreiben findet sich bei weiteren 25,1 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung. Insofern ist ein nicht unerheblicher Teil der erwerbstätigen Männer und Frauen in der Lage, ihre jeweilige Tätigkeit trotz

ihrer geringen literalen Kompetenz auszuüben. Dessen ungeachtet ist der Anteil der funktionalen Analphabet/inn/en unter arbeitslosen Personen höher als unter den Erwerbstätigen: Von den Arbeitslosen sind mehr als 30 Prozent funktionale Analphabet/inn/en, also doppelt so viele wie in der Gesamtbevölkerung (14,5 Prozent). Fehlerhaftes Schreiben findet sich bei weiteren 30,3 Prozent der Arbeitslosen.

Gut ein Prozent der erwachsenen Bevölkerung ist erwerbsunfähig (1,3 Prozent). In dieser Personengruppe ist der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en mit 26,6 Prozent bemerkenswert hoch über dem Schnitt der Bevölkerung (14,5 Prozent).

Laut WHO-Schätzung sind ca. 15 Prozent der Bevölkerung in Deutschland von Behinderung oder chronischer Erkrankung betroffen, für sie gilt die UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24, nach der Inklusive Erwachsenenbildung vorgehalten werden muss.

Innerhalb der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren sind knapp fünf Prozent Rentner bzw. Pensionäre. In dieser Personengruppe ist der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en mit 19 Prozent höher als im Schnitt der Bevölkerung (14,5 Prozent). Ganz überwiegend (93 Prozent) gehören die Rentner, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, der ältesten beschriebenen Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen an, mehr als die Hälfte sind 60 oder älter. Zwei Drittel der Rentner, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, sind Männer.

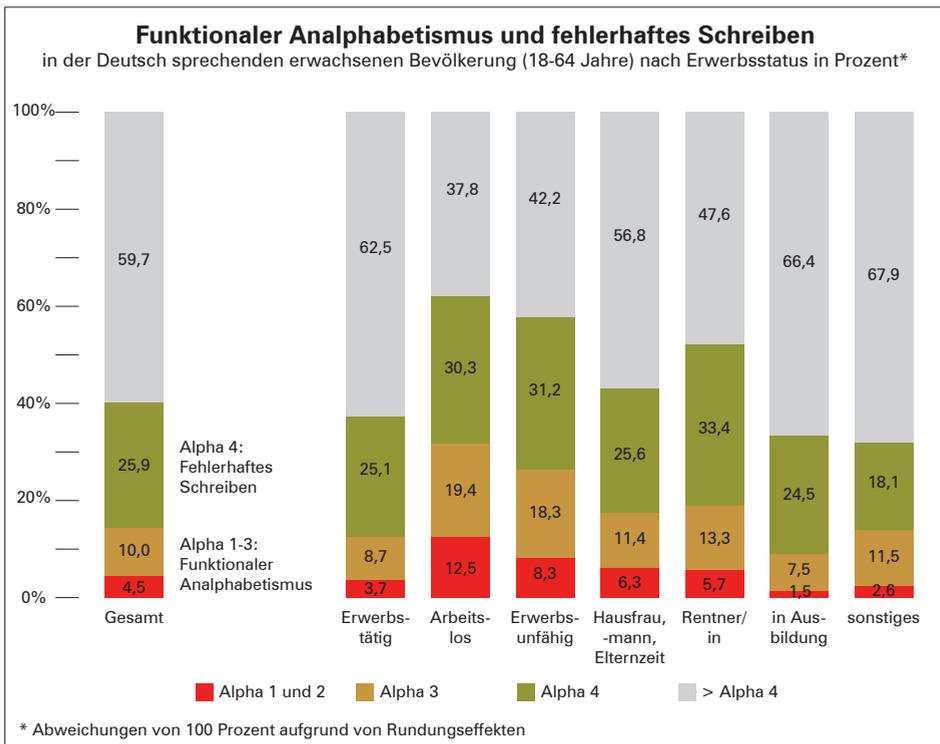


Abbildung 1: Literalität nach Erwerbsstatus

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status

Literalität	Alpha-Level	Anteil der Berufsstatusgruppen				
		Insgesamt	Erwerbstätig	Arbeitslos	Erwerbsunfähig	Hausfrau/-mann, Elternzeit
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,5%	1,4%	1,2%	1,2%
	α 2	3,9%	3,2%	11,1%	7,1%	5,1%
	α 3	10,0%	8,7%	19,4%	18,3%	11,4%
Zwischensumme		14,5%	12,4%	31,9%	26,6%	17,7%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	25,1%	30,3%	31,2%	25,6%
	$> \alpha$ 4	59,7%	62,5%	37,8%	42,2%	56,8%
Summe		100,0%	100,0%	100%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach beruflichem Status (Fortsetzung)

Literalität	Alpha-Level	Anteil der Berufsstatusgruppen (Fortsetzung von Tabelle 1)			
		Insgesamt	Rentner/in	In Ausbildung	sonstiges
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,6%	< 0,1%	0,0%
	α 2	3,9%	5,1%	1,5%	2,6%
	α 3	10,0%	13,3%	7,5%	11,5%
Zwischensumme		14,5%	19,0%	9,0%	14,1%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	33,4%	24,5%	18,1%
	$> \alpha$ 4	59,7%	47,6%	66,4%	67,9%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

1.2 Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en

Von den funktionalen Analphabet/inn/en sind knapp 57 Prozent erwerbstätig. Knapp 17 Prozent sind arbeitslos, weitere 10,1 Prozent sind zu Hause (Tabelle 3). Bezogen auf die Grundgesamtheit von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en muss man also rechnerisch von 4,275 Millionen beschäftigten funktionalen Analphabet/inn/en ausgehen. Diese Menschen können nicht alle im zweiten Arbeitsmarkt beschäftigt sein, denn der besteht (je nach Jahr) aus einigen hunderttausend Arbeitsgelegenheiten bei Beschäftigungsgesellschaften.

Tabelle 3: Beruflicher Status nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Erwerbstätig	54,8%	54,2%	58,0%	56,9%	64,5%	69,5%	66,4%
Arbeitslos	19,6%	21,6%	14,7%	16,7%	8,9%	4,8%	7,6%
Erwerbsunfähig	2,7%	2,3%	2,3%	2,3%	1,5%	0,9%	1,3%
Hausfrau/-mann, Elternzeit	17,4%	10,8%	9,4%	10,1%	8,2%	7,9%	8,3%
Rentner/in	5,1%	6,3%	6,4%	6,3%	6,2%	3,8%	4,8%
In Ausbildung	0,4%	4,0%	7,9%	6,5%	9,9%	11,6%	10,4%
Sonstiges	0,0%	0,8%	1,4%	1,2%	0,9%	1,4%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18-64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Die Tabelle zeigt, dass der Alpha-Level 1 den mit Abstand größten Anteil von Hausfrauen oder Hausmännern aufweist (17,4 Prozent), dies ist im Vergleich zur Bevölkerung (8,3 Prozent) ein mehr als doppelt so hoher Wert. Die Daten der Beschäftigung fallen zudem etwas günstiger aus als beim Alpha-Level 2. Das auf den ersten Blick ungewöhnliche Ergebnis zeigt, dass auf den zwei untersten Levels strukturell verschiedene Populationen vorliegen. Zieht man Alter und Geschlecht zu Rate, bleibt die Frage des Unterschiedes eher unbeantwortet. Aufschluss gewährt die Frage der Erstsprache: Auf dem Alpha-Level 1 befinden sich 72 Prozent Menschen nichtdeutscher Erstsprache, die aus ganz anderen Gründen wenig literalisiert sind als die autochtonen Deutschen.

1.3 Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse

Die Regressionsanalyse, die im Beitrag zu den Haupeergebnissen der Studie (Grotluschen / Riekmann / Buddeberg) ausgeführt ist, soll hier bezüglich des Faktors Erwerbstätigkeit kurz wieder aufgenommen werden (Tabelle 4). In der Reihenfolge der stärksten Prädiktoren rangiert Erwerb deutlich hinter einem fehlenden Schulabschluss, anderer Erstsprache sowie bildungsfernem Elternhaus, jedoch vor Geschlecht und Alter. Im Verhältnis zu einer arbeitenden Person schneidet die nichterwerbstätige Person bei Kontrolle der anderen Variablen um 2,9 Punkte schlechter ab. Die Skala reicht von 0-100 Punkten, der Mittelwert liegt bei 50, die Standardabweichung bei 10. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Die Referenzgruppe (siehe Tabelle 4) erreicht 52,2 Punkte. Ab 39,5 Punkten und darunter ist die Schwelle zum funktionalen Analphabetismus erreicht.

Das bedeutet, dass der Faktor Erwerbsstatus 2,9 Punkte der Varianz aufklärt. Die Frage der Wirkungsrichtung – ob Erwerbstätigkeit zur Literalisierung beiträgt oder ob gut literalisierte Personen eher Erwerbsarbeit finden – ist durch die Daten nicht erklärt. Es ist lediglich die Unabhängigkeit dieser Variable von anderen soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht, Bildung) belegt.

Tabelle 4: Prädiktorstärke des Faktors Erwerbsstatus

	Lese- und Schreibkompetenz
Konstante auf Skala von 0-100 Punkten (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
Erwerbsstatus (Referenzgruppe: Erwerbstätig)	
arbeitslos	-2,9***
inaktiv	-0,9**
in Ausbildung	0,4
Sonstiges bzw. keine Angabe	1,9

Quelle: leo.-Regressionsanalyse. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$. Skala: Von 0-100 Punkte, funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1-3) endet bei 39,5 Punkten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Insgesamt stärkster Prädiktor: „kein Schulabschluss“ (-9,5***). $R^2 = 0,315$ → Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich durch die beobachteten Parameter erklären.

2. Berufliche Stellung und Tätigkeiten arbeitender funktionaler Analphabet/inn/en

Von allen arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en sind 37 Prozent in un- und angelernten Tätigkeiten beschäftigt – der Wert liegt mehr als doppelt so hoch wie in der Gesamtbevölkerung (gut 15 Prozent). Weitere 18 Prozent finden sich in ausführender Angestelltentätigkeit. Der Vergleichswert in der Bevölkerung liegt ähnlich, nämlich bei 20 Prozent. Diese drei unteren Kategorien (Ungelernte, Angelernte, ausführende Angestellte) decken insofern 55 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse bei funktionalem Analphabetismus ab, während sie in der Bevölkerung nur etwa 35 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse abdecken.

Der Blick auf die Beschäftigungsfelder zeigt zudem, dass es sich oft um körperliche Arbeit handelt. Dabei kann schwere körperliche Arbeit wie im Bau oder in der Gastronomie ebenso vorherrschen wie leichte körperliche Tätigkeit, die oft mit Maschinenbedienung einhergeht, wie in der industriellen Fertigung oder in der Logistik. In Berufen, in denen die Risikofaktoren kumulieren, sind entsprechend hohe Betroffenenquoten zu verzeichnen. Diese steigen immer dort, wo Menschen mit geringer Schulbildung zusammen kommen, wo viele Zweitsprachler/innen arbeiten und wo tendenziell mehr Männer als Frauen anzutreffen sind. In Bereichen, in denen körperliche Kraft sowie die Fähigkeit, große Maschinen zu steuern, gefragt sind, finden funktionale Analphabet/inn/en ihr Wirkungsfeld. Sie werden von Kolleg/inn/en und Vorgesetzten häufig auch geschätzt wegen ihrer arbeitsrelevanten Fähigkeiten (vgl. Abraham 2010, Buggenhagen 2008).

Alle folgenden Differenzierungen berichten nunmehr getrennt nach Arbeiter/ inne/n und Angestellten. Die *arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en* teilen sich laut leo. in 53 Prozent Arbeiter/innen, 34 Prozent Angestellte und 11 Prozent Selbstständige. Bei den arbeitenden Kursteilnehmenden sind drei Viertel Arbeiter/innen und ein Viertel Angestellte (Abbildung 2).

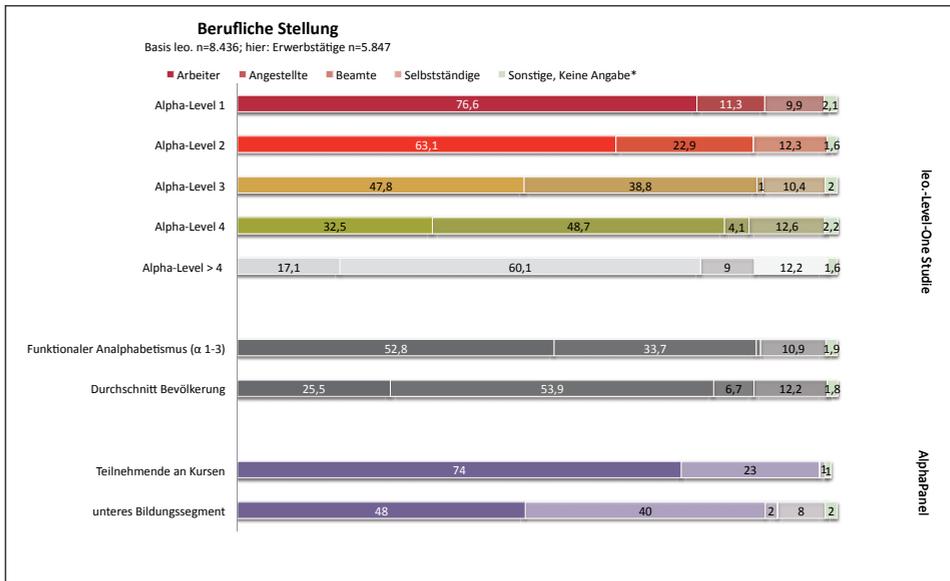


Abbildung 2: Berufliche Stellung

Die genauere *Differenzierung der Arbeiter/innen* unter funktionalen Analphabet/inn/en zeigt zusammen 70 Prozent un- und angelernte Beschäftigte und nur knapp 30 Prozent Facharbeit. Der Bevölkerungsdurchschnitt liegt hier bei 60 Prozent Un- und Angelernten im Verhältnis zu 40 Prozent Facharbeit.

Die angestellten funktionalen Analphabet/inn/en sind zu 54 Prozent ausführende Angestellte und nur zu 38 Prozent qualifizierte und zu sieben Prozent höhere Angestellte. Im Bevölkerungsvergleich liegt diese Trias bei 38 Prozent ausführenden, knapp 50 Prozent qualifizierten und 13 Prozent höheren Angestellten.

Bezüglich der Teilnehmenden verschiebt sich die Qualifikationsebene der Arbeiter und Angestellten noch einmal stark nach unten. Facharbeiter/innen finden sich fast gar nicht, ihnen stehen 98 Prozent un- und angelernte Arbeiter/innen gegenüber. Bei der angestellten Teilgruppe sind 70 Prozent ausführend und nur 22 Prozent qualifiziert angestellt.

Die Nachfrage nach der Qualifikationsnotwendigkeit für die gegenwärtige Tätigkeit erbringt ein gespaltenes Bild (Abbildung 3). Die Gesamtgruppe funktionaler Analphabet/inn/en ist zu gut der Hälfte in einer Position, die ihres Erachtens eine Ausbildung erfordert. Unter den Kursteilnehmenden sind das nicht einmal 20 Prozent der Befragten. Die Diskrepanz zwischen Adressaten und Teilnehmenden ist erheblich, die Subgruppe der Teilnehmenden fällt selbst gegenüber den niedrigsten Alpha-Levels hinsichtlich ihrer beruflichen Teilhabechancen noch zurück.

Der Bevölkerungsdurchschnitt weist hingegen 70 Prozent Tätigkeiten auf, die nach Angaben der Beschäftigten eine Ausbildung erfordern.

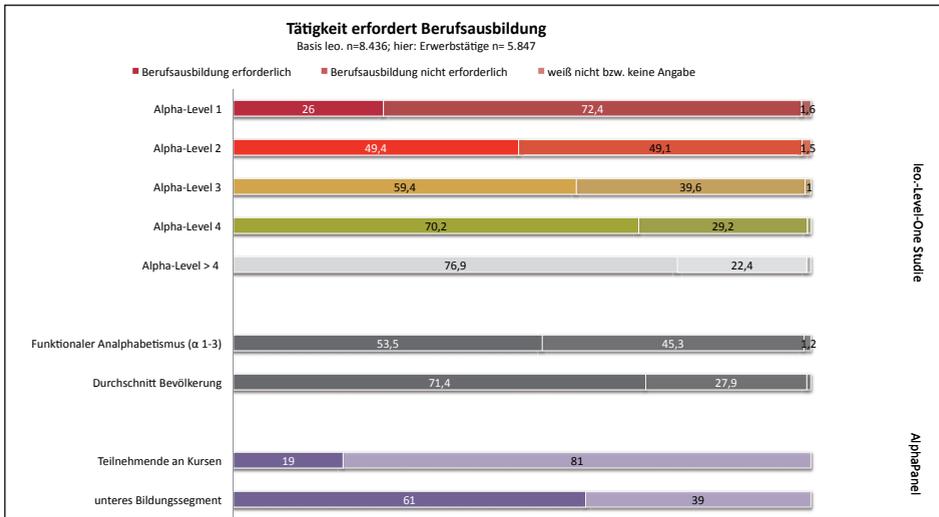


Abbildung 3: Qualifizierte Tätigkeit

Tabelle 5: Berufliche Stellung

Berufliche Stellung	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
Arbeiter/innen	76,6	63,1	47,8	52,8	32,5	17,1	25,5	74	48
Angestellte	11,3	22,9	38,8	33,7	48,7	60,1	53,9	23	40
Beamt/innen	0,0	0,0	1,0	0,7	4,1	9	6,7		2
Selbstständige	9,9	12,3	10,4	10,9	12,6	12,2	12,2	1	8
Sonstige, Keine Angabe*	2,1	1,6	2,0	1,9	2,2	1,6	1,8	1	2
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436, hier: Erwerbstätige, n=5.847. * Im AlphaPanel-Bericht sind zusätzlich mithelfende Familienangehörige ausgewiesen. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Tabelle 6: Angestellte und Arbeiter/innen nach Qualifikationsebene

<i>Arbeiter/innen nach Qualifikationsebene</i>	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
Ungelernte	54,8	36,7	33,5	37,2	26,1	22,2	28,0	64	23
Angelernte	33,3	38,5	29,6	32,8	33,9	30,5	32,1	34	35
Facharbeiter/innen	10,8	24,8	36,2	29,5	39,8	46,7	39,4	3	42
Keine Angabe	1,1	0,0	0,7	0,6	0,2	0,6	0,5		
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100
Angestellte nach Qualifikationsebene									
Ausführende Angestellte	78,3	53,1	52,7	54,0	42,2	33,8	38,0	70	58
Qualifizierte Angestellte	13,0	37,5	39,7	37,9	46,1	50,6	48,1	22	38
Höhere Angestellte	4,3	6,3	7,4	6,9	11,1	14,6	12,9	4	5
Keine Angabe	4,3	3,1	0,3	1,2	0,6	0,6	1,0	4	0
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436, hier Arbeiter/inn/en n=1.567 bzw. Angestellte n=3.314. Die Werte zu den Teilnehmenden und den Personen aus dem unteren Bildungssegment wurden aus den Angaben des AlphaPanel-Berichts berechnet und dabei auf die Gesamtzahl der Arbeiter/innen bzw. Angestellten bezogen (im AlphaPanel-Bericht sind sie bezogen auf alle Erwerbstätigen). Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

2.1 Überproportional betroffene Berufsgruppen

Die Abbildung 4 gibt wieder, wie viel Prozent der jeweiligen Beschäftigungsgruppen von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Die Tätigkeitsgruppen, in denen ein Drittel oder mehr Beschäftigte als funktionale Analphabet/inn/en gelten müssen, sind praktisch durchweg ohne einschlägige Berufsausbildung auszuführen. Bauhilfsarbeiter/innen, Maschinist/inn/en, Hilfskräfte, Reinigungspersonal, Transport- und Frachtarbeiter/innen, Fahrer/innen, Hausmeister/innen und Beschäftigte in der Fertigung stellen das Gros der betroffenen Beschäftigtengruppen dar.

Drei charakteristische Gruppen lohnen eine genauere Betrachtung. Die Bereiche, in denen die Risikofaktoren geringer Schulabschlüsse, ungelernete Tätigkeiten und Zweitsprache zusammen fallen, werden nachstehend noch einmal auf ihre Verbreitung und Struktur beleuchtet.

Die Bauhilfskräfte sind zwar enorm überproportional oft betroffen, aber es arbeiten gar nicht so viele Menschen im Bauhilfsgewerbe: Im Sample finden sich 50

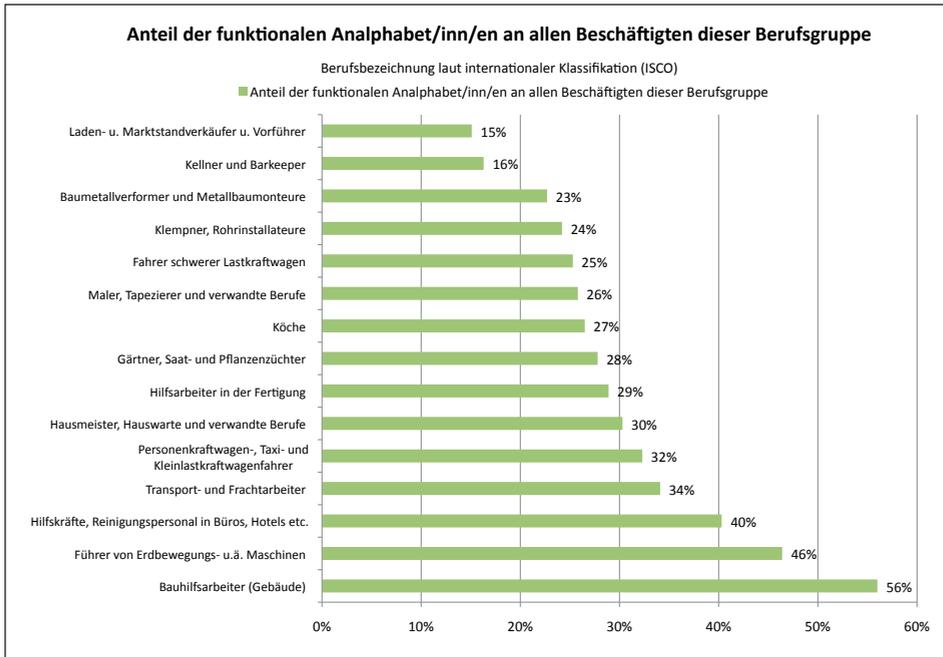


Abbildung 4: Überproportional betroffene Berufsgruppen

Bauhilfsarbeiter/innen, davon sind 28 Personen von funktionalem Analphabetismus betroffen. Unter den Bauhilfsarbeiter/inn/en haben etwa 36 Prozent eine andere Erstsprache als Deutsch (im Vergleich zu 15 Prozent im Gesamtsample). Sie sind zu 98 Prozent Männer und haben weit überdurchschnittlich oft die Schule ohne Abschluss verlassen oder haben einen unteren Bildungsabschluss, obwohl es auch unter den Bauhilfskräften Personen mit mittlerem Bildungsabschluss gibt. Die Mehrzahl lebt nicht mit einem Partner / einer Partnerin zusammen (51 Prozent sind ledig und fünf Prozent geschieden). Die Altersstruktur ist gleichmäßig verteilt. Von diesen Personen sind 56 Prozent funktionale Analphabet/inn/en.

Eine zahlenmäßig viel stärkere Gruppe im Sample sind die *Hilfskräfte in Büro, Reinigung, Gastronomie und Hotels* mit 256 Personen, von denen 103 funktionale Analphabet/inn/en sind. Diese 256 Hilfskräfte haben zu 33 Prozent eine andere Erstsprache als deutsch, unter ihnen ist die überwiegende Mehrheit weiblich (91 Prozent). Der Anteil an Personen ohne Schulabschluss oder mit unterem Bildungsabschluss weit überdurchschnittlich, jedoch sind in nennenswertem Umfang auch Personen mit mittlerem oder höherem Abschluss vertreten. Zwei Drittel leben mit einem Partner bzw. einer Partnerin zusammen (verheiratet oder unverheiratet), weitere 16 Prozent sind geschieden oder getrennt, 13 Prozent sind ledig. Es handelt sich im Vergleich zu den Bauhilfskräften um eine etwas ältere Gruppe, 70 Prozent von ihnen sind 40 Jahre oder älter. Von diesen Personen sind rund 40 Prozent funktionale Analphabet/inn/en.

Ebenfalls viele einfache Arbeitsplätze bietet die industrielle Fertigung: Unter den im Sample mit 150 Personen vertretenen *Hilfskräften in der Fertigung* (darunter 43 funktionale Analphabet/inn/en) haben 20 Prozent eine andere Erstsprache als deutsch.

Das Verhältnis von Männern (45 Prozent) und Frauen (55 Prozent) ist vergleichsweise ausgewogen. Der Anteil von Personen ohne Schulabschluss oder mit geringer Schulbildung ist überdurchschnittlich hoch. Auch in diesem Arbeitsfeld finden sich in nennenswertem Umfang Personen mit mittlerem oder höherem Abschluss. Die Mehrheit der Personen lebt in einer Partnerschaft, 13 Prozent leben vom Partner getrennt oder geschieden, 20 Prozent sind ledig. 60 Prozent in dieser Personengruppe sind 40 Jahre oder älter. Von diesen Personen sind rund 29 Prozent funktionale Analphabet/inn/en.

Die Betroffenen reüssieren jedoch nicht nur als Un- oder Angelernte, sondern auch in einigen Ausbildungsberufen. Die leo.-Studie belegt eindrücklich, dass die Zugangswege zu qualifizierter Beschäftigung durch unzureichende Literalität allein noch nicht versperrt sind. Wie schon im ungelerten Bereich ist die Gastronomie auch bei den Ausbildungsberufen mit ihren Teilbereichen Küche, Service und Bar deutlich überproportional betroffen. Doch auch rund um die Gebäude und Grünanlagen, bei den Maler/innen und Klempner/innen ebenso wie im Garten- und Landschaftsbau findet sich eine nicht zu vernachlässigende Größenordnung von Beschäftigten mit geringer Literalisierung.

Gleichzeitig sind die Anteile der Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, deutlich gesunken. Haben 1999 noch 66,7 Prozent der im CVTS (Continuing Vocational Training Survey) befragten Betriebe ihrer Belegschaft Weiterbildung angeboten, sank der Wert 2008 auf 54,2 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Indikator G2). Diejenigen Branchen, die am wenigsten in Weiterbildung investieren, sind auch diejenigen mit den höchsten Quoten des funktionalen Analphabetismus in ihren Reihen. Im Baugewerbe bieten nur 33,2 Prozent der Betriebe Weiterbildung an und im Gastgewerbe sind dies 39,2 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Indikator G2).

Die Frage, ob man nach Schule und Ausbildung seine einmal erworbenen Kompetenzen verlieren kann, ist schwer zu beantworten. Eine Annäherung aus dem beruflichen Bereich findet sich in der umfangreichen Studie „Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen“. Die Autoren weisen unter anderem darauf hin, dass Routinetätigkeiten ein Grund für fehlende Selbstlernkompetenz und für Weiterbildungsabstinenz darstellen könnten (Baethge / Baethge-Kinsky 2004, S. 140).

Auch die öffentliche Hand hat sich seit zehn Jahren aus der Finanzierung von Weiterbildung zurückgezogen, wie bereits der nationale Bildungsbericht 2006 aufzeigt. Zeitgleich mit PISA 2000 senkten die öffentlichen Haushalte die Weiterbildungsfinanzierung um über 300 Millionen Euro (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Indikator G2). Gegengesteuert wird seit 2011 mit den vom Bund für Grundbildung bereitgestellten zwanzig Millionen Euro – weniger als ein Zehntel der eingesparten Summe.

Bezüglich der Erwerbsfähigkeit ist zudem besonders problematisch, wie die Fortbildung und Umschulung von Arbeitssuchenden zerstört wurde. Seit 2004 wurde die Finanzierung nach den Sozialgesetzbüchern II und III um über vier Mrd. Euro zurückgefahren, berichtet der in dieser Hinsicht nicht gerade ideologieverdächtige nationale Bildungsbericht ebenfalls 2006 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Indikator G2). Für die Jahre 2008 und 2010 wurden keine Daten zur Weiterbildungsfinanzierung mehr zusammengestellt, aber die Proteste der einschlä-

gigen Verbände gegen weitere Umstrukturierungen halten zumindest bis 2012 hörbar an.

2.2 Vergleich mit qualitativen Studien

Die verschiedenen qualitativen Studien mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen, teils aber auch mit Arbeitssuchenden, die bei Beschäftigungsträgern interviewt wurden, zeigen durchaus, dass eine Erwerbstätigkeit unter dem Vorzeichen des funktionalen Analphabetismus möglich ist. Ein sächsischer Bauarbeiter aus dem von Schmidt-Lauf, Popp und Sanders beforschten ostdeutschen Regionalsample erläutert beispielsweise, dass er zentrale Begriffe als ganze Wörter kannte und benutzt hat:

„un Sand und Kies un was weeß isch, das konnt'sch ja so, das sin ja die also die Grundbegriffe, die has'du gewusst wie de das schreiben musst“ (Sächsischer Bauarbeiter, Schmidt-Lauff et al. 2011, S. 72). Dieselbe Person erklärt weiter, von dem Vorschlag, Vorarbeiter zu werden, habe er „die Pfoten davon gelassen“, um nicht noch mehr schreiben zu müssen (ebd.). Andere berichten, als Krankenhausstationshilfe, v.a. in der Küche sei das Schreiben nicht nötig gewesen, man sei ja nicht auf der Station eingesetzt gewesen (ebd.).

Auch aus der Fertigung gibt es verschiedentlich Berichte. In einem jüngeren Aufsatz von Nienkemper und Bonna schildert beispielsweise eine befragte Person, wie ihre unzulängliche Schriftsprache bekannt wurde. Sie gibt einen damaligen Dialog wieder, in dem sie gefragt wurde, ob sie überhaupt schreiben könne. Sie habe verneint. Die befragte Person hat ihren Arbeitsplatz nach dieser Szene verloren, wurde also aufgrund der unzureichenden Literalität nicht weiter beschäftigt. Sie fährt erläuternd fort, indem sie erklärt, in welcher Weise sie bisher ihren literalen Aufgaben nachgekommen ist:

„Jaja ich hab's geschrieben, aber wie? Krickelschrift – und ich konnte es lesen, die konnten es aber nicht lesen“ (Gardinenproduktion / Etiketten von Stoffrollen beschriften, vgl. Nienkemper und Bonna 2011, S. 75f.)

Zu erkennen ist durchaus, dass es sich um einen Grenzbereich handelt, in dem die Zielgruppe mit Kniffen und dem Notwendigsten durchkommen kann und vielleicht auch oft auf die Solidarität des Kollegiums zählen kann. Dennoch ist den meisten Betroffenen nicht geholfen, wenn sie dauerhaft alle literalen Events umgehen und damit ihre rudimentären Schriftsprachkompetenzen noch weiter vermindern.

2.3 Vergleich der Hauptergebnisse mit dem AlphaPanel

Über die Berufstätigkeiten der AlphaPanel-Erhebung geben drei Quellen Auskunft (Rosenblatt / Bilger 2011, Holtsch / Lehmann 2010; Holtsch 2011), auf die ich mich hier im Wesentlichen beziehe.

Die Teilnehmenden sind laut AlphaPanel zu 48 Prozent beschäftigt. Die arbeitenden Analphabet/inn/en des AlphaPanel sind allerdings fast durchweg (92 Prozent) auf Aushilfs- oder ungelernte Tätigkeiten verwiesen (Holtsch 2010, S. 25). Die Tätigkeiten sind – wie auch im leo. – von den Befragten benannt und später nach ISCO-Klassifikation (International Standard Classification of Occupations) vercodet wor-

den. Doreen Holtsch fasst zusammen: „Die Kursteilnehmer/innen arbeiten z. B. als Haushalts- oder Küchengehilfen, Gebäudereiniger oder Produktionshelfer“ (Holtsch 2011, S. 102).

Holtsch vergleicht mit der Ungelerntenquote laut Berufsbildungsbericht 2009, die dort mit etwa 17 Prozent beziffert wird. Zieht man das ebenfalls repräsentative und etwas aktuellere leo.-Sample als Grundlage heran, beträgt diese Quote 15,3 Prozent. Überraschend ist laut Holtsch (2011, S. 102), dass viele Befragte ihre Beschäftigung und auch die Zuordnung des Betriebs als öffentlich oder privatwirtschaftlich, zum ersten oder zweiten Arbeitsmarkt und ggf. zur fördernden Institution nur unpräzise angeben (können oder wollen). Die Aggregation der Daten fällt relativ schwer, da die Zahl der Befragten über eine große Bandbreite von Tätigkeiten streut. Diese sind bei Rosenblatt / Bilger in drei Übersichten geordnet (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 57ff.). Hier fällt – wie auch Holtsch referiert – die berufliche Einmündung funktionaler Analphabet/inn/en in Werkstätten für Menschen mit Behinderung auf. Die einzelnen Tätigkeitsgruppen sind zwar vollständig, jedoch noch nicht aggregiert publiziert. Vorgelegt wird eine getrennte Auflistung in drei Untergruppen. Es handelt sich um Beschäftigte in einem gemeinnützigen Betrieb oder Verband (A1), um Beschäftigte im öffentlichen Dienst (A2) sowie um Beschäftigte in einem Wirtschaftsbetrieb (A3). Wir haben uns erlaubt, die Tätigkeiten auszuzählen, um trotz der breiten Streuung und demzufolge geringen Fallzahl wenigstens näherungsweise vergleichen zu können.

Vergleicht man die Berufsgruppen der Betroffenen in der leo.-Studie und im AlphaPanel (Abbildung 5) ändert sich das Bild etwas gegenüber den überproportional betroffenen Berufsgruppen (wie sie im Kapitel 2.1 dargelegt werden). Unter den Bauhilfsarbeiter/inne/n ist zwar jeder zweite betroffen, aber die Gruppe ist insgesamt nicht so groß, dass umgekehrt die Mehrheit der 7,5 Millionen Betroffenen dort arbeiten würde. Diese Verschiebungen betreffen eine Reihe von Beschäftigtengruppen, wenn man die Perspektive von den „Überproportional betroffenen Beschäftigtengruppen“ auf die „Verteilung der Berufsgruppen innerhalb der Betroffenen“ umkehrt.

Die Verteilung der Beschäftigungen im AlphaPanel ist enorm vielfältig und auch im leo. gibt es eine immense Bandbreite an Berufsgruppen, in denen Betroffene auftauchen. Von etwa 300 Berufsgruppen enthalten etwa 200 den einen oder die andere funktionalen Analphabet/in. Um einen Überblick herzustellen, sind hier daher die meistgenannten 15 Berufsgruppen zusammengestellt worden¹. Die vier erstplatzierten Tätigkeiten werden kurz mit dem AlphaPanel verglichen.

Es zeigt sich, dass von den funktionalen Analphabet/inn/en der größte Teil als Hilfskraft in Büros und Hotels etc. arbeitet (über 14 Prozent). Aus der Betroffenen-Gruppe des AlphaPanels finden sich hier etwa fünf Prozent der Teilnehmenden in dieser Berufsgruppe.

Der Anteil der Betroffenen an der Gesamtgruppe der *Laden- und Marktstandverkäufer* (s.o.) ist kaum überproportional hoch. Andererseits ist der Anteil der Betroffenen, die als solche ihr Auskommen finden, mit fast zehn Prozent die zweitstärkste Gruppe. Das bedeutet, dass die Betroffenen in der zahlenmäßig großen

1 Diese Idee verdanke ich Christoph Sondag

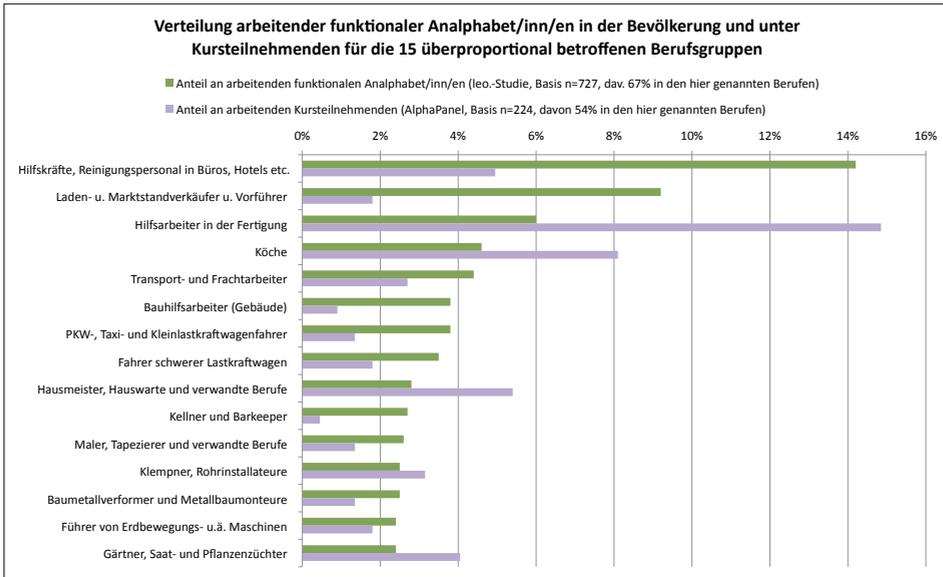


Abbildung 5: Top 15 Berufsgruppen im Vergleich

Gruppe der Verkaufstätigkeiten eine Beschäftigung finden, auch wenn sie den Laden oder Marktstand nicht selbstständig betreiben.

Die drittstärkste Gruppe, *Hilfsarbeit in der Fertigung*, nimmt weitere sechs Prozent der Betroffenen auf. Hier dreht sich das Verhältnis zum AlphaPanel, in dem die Hilfsarbeit mit über 14 Prozent den stärksten Bereich darstellt. Das kann daran liegen, dass die dort überproportional vertretenen Werkstätten für Menschen mit Behinderung hier zu Buche schlagen.

Dasselbe Bild zeigt sich in der vierten Gruppe der Köche und Köchinnen, die in der leo.-Studie von etwas mehr als vier Prozent der Betroffenen ausgeübt wird, während die lernenden Analphabet/inn/en des AlphaPanels hier bald doppelt so viele Köche bzw. Köchinnen stellen (acht Prozent).

Diese Umkehrung findet sich ebenfalls bei Hausmeister/inne/n, Klempner/innen und im Gartenbau. Es bleibt zu klären, ob diese Tätigkeiten, die erstens handwerklich und zweitens typische Handlungsfelder der Beschäftigungsträger darstellen, aufgrund ihrer Struktur besonders unterstützend sind zur Aufnahme eines Alphabetisierungskurses. Demgegenüber sind im Transport, Logistik, Bau und den oben genannten Hilfstätigkeiten in Büro, Fertigung und Verkauf möglicherweise weniger weiterbildungsaffine Strukturen vorzufinden.

2.4 Vergleich mit Frankreich und England

Die Frage nach der Einordnung der deutschen Ergebnisse in den internationalen Diskurs lässt sich auch hinsichtlich der Erwerbstätigkeit stellen. Es ist frappierend, wie ähnlich die Ergebnisse sind (sofern ähnliche Fragen gestellt wurden). Problematisch ist jedoch der Vergleich betroffener Beschäftigungsgruppen, weil der

Unterschied zwischen Ausbildungsberufen und ungelernten Tätigkeiten in England und Frankreich nicht zu differenzieren ist und auch die Klassifizierung nach Berufen entweder nicht vorgenommen wurde (England) oder anderen Kategorien folgt (Frankreich). Wo Vergleiche möglich sind, haben wir sie hier kurz skizziert.

Information et Vie Quotidienne 2004-2005

In Frankreich sind auf Basis der verwendeten Definitionen acht Prozent der Erwerbstätigen und 15 Prozent der Arbeitssuchenden von funktionalem Analphabetismus betroffen.

Und auch in Frankreich sind mit 57 Prozent der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen mehr als die Hälfte nach eigenen Angaben beschäftigt, elf Prozent von ihnen sind unbeschäftigt. Diese Anteile decken sich weitgehend mit den nun für Deutschland erhobenen Werten (ANLCI – Agence Nationale de Lutte contre l’Illettrisme o.J. (2005)), S. 8, auf deutsch auch: Jeantheau 2007a).

Lediglich fünf Prozent der 3,1 Millionen Betroffenen in Frankreich erhalten die minimale staatliche Unterstützung (vergleichbar mit der deutschen Sozialhilfe nach dem SGB II).

Weiterhin konkretisiert einer der Verantwortlichen der Studie, Jean-Pierre Jeantheau, an anderer Stelle, in welcher Form erwerbstätige funktionale Analphabet/inn/en beschäftigt sind.² Demnach verrichten fast 30 Prozent der Betroffenen personale Dienstleistungen, und fast 60 Prozent sind als Arbeiter/innen beschäftigt (Jeantheau 2007b, S. 16).

Skills for Life 2003 und 2011

Die Skills for Life Studie 2003 arbeitet zudem neben dem formalen Aspekt der Erwerbstätigkeit einen Zusammenhang zwischen Einkommen und Literalität heraus. Einkommen und Literalität korrelieren demzufolge signifikant. Dieser Zusammenhang wird noch deutlicher, wenn neben der Ermittlung der Literalität auch mathematische Grundkompetenzen analysiert werden (DfES 2003, S. 5). Die Skills for Life Studie 2011 hat hier noch keine neueren Ergebnisse berichtet.

International Adult Literacy Survey 1995

Die Arbeitslosenquote auf den unteren beiden IALS-Levels liegt 1995 für die deutschen Befragten deutlich über 15 Prozent, während die höheren IALS-Levels Werte bei etwa acht Prozent aufweisen. Diese Spreizung ist in anderen Ländern teils noch schärfer (OECD und Statistics Canada 2000, S. 38). Die Verteilung nach Blue Collar und White Collar ist erwartungskonform (OECD und Statistics Canada 2000, S. 62).

2 Farmer (3%), Craftman-Tradesman (6%), Manager (1%), Intermediate Profession (4%), Personal Service Occupation (28%), Worker (57%)

3. Differenzierung des Erwerbsstatus und Vergleich von leo.-Studie und AlphaPanel

Die bisher weitgehend bekannten Hauptergebnisse lassen sich weiter differenzieren. Die Differenzierung wurde begonnen, nachdem die erste Welle des AlphaPanels bereits publiziert war. Da beide Studien denselben Datenkranz verwenden, wurde die Darstellung der leo.-Differenzierung nun an die Darstellung des AlphaPanels angepasst. Daher werden die hier notierten genaueren Analysen nunmehr systematisch zwischen der Adressatenstudie und der Teilnehmendenstudie verglichen.

Die Differenzierung der Erwerbsdaten wird im Großen und Ganzen zeigen, dass die Betroffenen nicht weniger arbeiten als andere, wenngleich sie weniger verdienen.

3.1 Derzeitiger Erwerbsstatus (Beschäftigung in Vollzeit oder Teilzeit, Arbeitslosigkeit, Ausbildung, Elternzeit)

Die Skizzierung des Erwerbsstatus entlang der leo.-Daten erfolgte bereits zu Beginn dieses Kapitels. An dieser Stelle steht jetzt der Vergleich mit dem AlphaPanel an (Rosenblatt / Bilger 2011, Tabelle 17). Ferner beginnt jetzt die genauere Differenzierung der Beschäftigungsverhältnisse.

Zunächst zeigen die Daten, dass von den 57 Prozent erwerbstätigen funktionalen Analphabet/inn/en gut 40 Prozent voll erwerbstätig sind und 16 Prozent einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen. Diese Werte sind in der Gesamtbevölkerung anders verteilt, dort sind 47 Prozent voll erwerbstätig und weitere 19 Prozent teilzeitbeschäftigt. Es arbeiten also durchschnittlich weniger Betroffene als in der Gesamtbevölkerung. Dies betrifft sowohl die Vollzeit- als auch die Teilzeitbeschäftigung.

Verglichen mit den Kursteilnehmenden zeigt sich: Statt 57 Prozent Erwerbstätiger handelt es sich hier um 48 Prozent, zusammengesetzt aus 33 Prozentpunkten Vollerwerbstätigen und 15 Prozentpunkten in Teilzeit (Abbildung 6). Das bedeutet, dass unter den Teilnehmenden fast zehn Prozentpunkte weniger Beschäftigte zu finden sind als unter den Adressaten. Die Zahl der Vollzeiterwerbstätigen sinkt auf ein Drittel der Teilnehmenden. Die Abbildung 6 trägt sodann den Anteil der Arbeitssuchenden unter den Adressaten (leo.) und den Teilnehmenden (AlphaPanel) ab. Hier zeigt sich dann der spiegelbildliche Effekt: Unter den Adressaten befinden sich durchschnittlich 16,7 Prozent Arbeitslose, also mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsvergleich (7,6 Prozent). Bei den Teilnehmenden springt dieser Wert auf 29 Prozent, das ist das Vierfache des Werts in der Gesamtbevölkerung und außerdem fast das Doppelte des Werts in der leo. – Level-One Studie. Die Abweichung ist schlüssig, denn es ist durchaus wahrscheinlich, dass es grade diejenigen in die Kurse treibt, die im (beruflichen) Alltag eben nicht zurechtkommen. Auch ist zu erwarten, dass die Interviewsituation im AlphaPanel eine größere Ehrlichkeit erlaubt, da sie im geschützten Rahmen der Kurse und in Kenntnis des Analphabetismus des Interviewten stattfindet. Nicht zuletzt zeigen jüngste Publikationen aus dem AlphaPanel, dass die Kurse vor allem Personen auf dem Alpha-Level 1 und 2 erreichen, deren Arbeitslosigkeitswerte auch im leo. bei rund 20 Prozent liegen. Das ist

zwar nicht so hoch wie unter den Teilnehmenden, aber durchaus erheblich höher als auf dem Alpha-Level 3 mit 14,6 Prozent Arbeitslosigkeit.

Die Wahrnehmung, die Betroffenen würden nur selten voll arbeiten, wird zudem gestützt durch Kursteilnehmende, die in der Grafik als „Sonstige“ aggregiert sind. Sie enthalten unter anderem Erwerbsunfähige und Rentner/innen. Betrachtet man weiterhin diejenigen aus dem AlphaPanel, die eine Erwerbstätigkeit angegeben haben, etwas genauer, so fällt die gehäufte Beschäftigung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung auf (vgl. Rosenblatt / Bilger 2011, Anhang Übersicht 1).

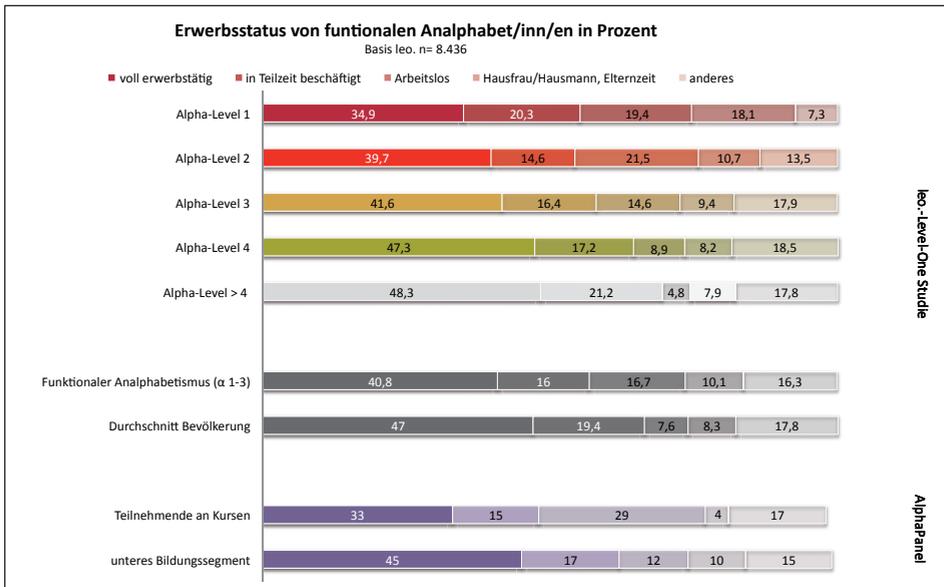


Abbildung 6: Erwerbsstatus (Vollzeit, Teilzeit, Arbeitslosigkeit, Elternzeit)

Etwa 45 Prozent der Vergleichsgruppe „Unteres Bildungssegment“ sind voll erwerbstätig. Der Wert übertrifft die Vergleichsdaten sämtlicher Alpha-Levels von 1-3. Das bedeutet, dass die geringere Vollzeitbeschäftigung funktionaler Analphabet/inn/en nicht allein durch den niedrigen Bildungsabschluss zu erklären ist, sondern dass sich hier weitergehende Besonderheiten niederschlagen.

Tabelle 7: Derzeitiger Erwerbsstatus

derzeitiger Erwerbsstatus	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
voll erwerbstätig	34,9	39,7	41,6	40,8	47,3	48,3	47,0	33	45
in Teilzeit beschäftigt	20,3	14,6	16,4	16,0	17,2	21,2	19,4	15	17
Auszubildende/r in betrieblicher Lehre	0,0	1,5	3,3	2,7	3,8	2,6	2,9	0	3
Arbeitslos	19,4	21,5	14,6	16,7	8,9	4,8	7,6	29	12
in Elternzeit	0,0	0,4	1,4	1,1	1,8	2,3	2,0	0	2
Schüler/in, Student/in, in sonstiger Ausbildung	0,0	2,5	4,6	3,9	6,1	9,0	7,5	1	1
Im Zivil- oder Wehrdienst	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1		
Hausfrau/Hausmann	18,1	10,3	8,0	9,0	6,4	5,6	6,3	4	8
Erwerbsunfähig	2,2	2,2	2,3	2,3	1,5	0,9	1,2	5	2
Rentner/in, Pensionär/in	5,2	6,4	6,4	6,3	6,2	3,8	4,8	7	8
Sonstiges/keine Angabe	0,0	0,8	1,4	1,1	0,8	1,3	1,1	4	1
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	98	99
Basis leo. n=8.436									

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Insgesamt ergeben die Daten zur Beschäftigungsstruktur folgendes Bild: Je höher der Alpha-Level ist, desto höher ist der Anteil der Erwerbstätigen. Dabei steigen sowohl Vollzeit- als auch Teilzeiterwerbsverhältnisse an. Umgekehrt nimmt die Arbeitslosigkeit bei höherer Literalisierung ab.

Die Erwerbsstruktur ist im AlphaPanel wesentlich stärker von Prekarität und Ausgrenzung gekennzeichnet. Die Eingliederung in die Arbeitswelt fällt bei der Teilnehmendenpopulation systematisch schlechter aus als selbst im Alpha-Level 1 unter den Adressaten. In den Kursen finden insofern besonders diejenigen Subgruppen Zuflucht, deren alltägliche Lebensführung aufgrund der nicht ausreichenden Literalisierung sowie aufgrund der Teilhabechancen in der Arbeitswelt als besonders unbefriedigend bezeichnet werden muss.

3.2 Beschäftigungserfahrungen von derzeit Nichterwerbstätigen und Bezug von Arbeitslosengeld

Derzeit nicht erwerbstätig sind laut leo.-Studie gut 40 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en und laut AlphaPanel 51 Prozent der Kursteilnehmenden. Darunter fallen also alle, die weder einer Erwerbsarbeit nachgehen noch eine Berufsausbildung absolvieren. Im AlphaPanel sind das nicht nur Arbeitssuchende (29 Prozent), sondern auch Menschen in Elternzeit, Erwerbsunfähige, Schüler/innen und Rentner/innen.

Das AlphaPanel weist nunmehr die Beschäftigungserfahrungen von Nichterwerbstätigen aus (Tabelle 7) und zeigt, dass diese 51 Prozent Nichterwerbstätige sich verteilen auf zehn Prozentpunkte, die einer bezahlten Nebentätigkeit nachgehen, 34 Prozentpunkte berichten von früherer Erwerbstätigkeit und sieben Prozentpunkte gehen an Personen, die nie erwerbstätig waren.

Vergleicht man diese Werte mit den Betroffenen laut leo.-Studie (Tabelle 7), teilen sich die dortigen 43 Prozent der Nichterwerbstätigen in 28 Prozentpunkte von Personen, die früher erwerbstätig waren plus sieben Prozentpunkte von Personen, die nie erwerbstätig waren. Die Differenz von knapp sieben Prozentpunkten teilen sich Schüler/innen und Personen, die keine Angabe gemacht haben. Bei letzteren ist eine bezahlte Nebentätigkeit möglich, die Frage wurde aber in der leo.-Studie nicht gestellt.

Tabelle 8: Beschäftigungserfahrungen von Nichterwerbstätigen

	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
<i>frühere Erwerbstätigkeit</i>									
War früher erwerbstätig	25,4	29,8	27,2	28	21,3	16,2	19,2	34	26
War nie erwerbstätig	9,1	7,9	6,4	7	5,1	5,4	5,5	7	5
keine Angaben verfügbar oder derzeit bezahlte Nebentätigkeit*	10,4	6,4	5,1	5,4	5,3	6,3	5,9	10	4
Summe	44,9	44,1	38,7	40,4	31,7	27,9	30,6	51	35

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436, hier: Nichterwerbstätige n=2.589; bezahlte Nebentätigkeit ist nur für das AlphaPanel separat ausgewiesen und wurde daher für die Gesamttabelle mit der Rubrik keine Angaben verfügbar zusammengefasst.

Tabelle 9: Bezug von Arbeitslosengeld I und II

	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
Arbeitslosigkeit									
<i>derzeit arbeitslos, darunter</i>	19,5	21,5	14,6	16,7	8,9	4,8	7,6	29	12
Bezug von Arbeitslosengeld I	2,6	2,9	2,3	2,5	1,8	1,4	1,6	2	2
Bezug von Arbeitslosengeld II (Hartz IV)	13,4	14,4	9,9	11,2	5,4	2,3	4,4	21	8
ohne Leistungsbezug	2,2	3,6	2,5	2,8	1,6	1,1	1,5	6	2
Weiß nicht/keine Angabe	1,3	0,7	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0		

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436, hier: Arbeitslose, n=638

Die Struktur der Arbeitslosigkeit im Vergleich von Teilnehmenden (laut AlphaPanel) und Adressaten (laut leo.) sind in der Tabelle 9 sowie der daraus aggregierten Abbildung 7 ausgewiesen. Es ist unmittelbar erkennbar, dass die Anteile der Arbeitssuchenden in den Kursen erheblich höher sind als in der Adressatengruppe, aber auch als in der Vergleichspopulation des unteren Bildungssegments. Die Kurse sprechen also Arbeitssuchende an, lassen aber keine Rückschlüsse auf die Adressaten zu. Dort ist der höchste Anteil der Arbeitssuchenden auf dem Alpha-Level 2 zu finden. Hier sind auch die zwei Gipfel im Leistungsbezug nach Arbeitslosengeld I und II, wobei mit gut 14 Prozent das Arbeitslosengeld II weit überwiegt gegenüber dem Arbeitslosengeld I mit durchgehend unter drei Prozent. Bei den Teilnehmenden sind jedoch nicht 14, sondern 21 Prozent langzeitarbeitslose Leistungsempfänger/innen. Hinzu kommen irritierende sechs Prozent Personen ohne Leistungsbezug. Das kann darauf hinweisen, dass den Befragten die Förderstruktur eines eventuell doch vorhandenen Leistungsbezugs nicht klar ist, es kann aber auch sein, dass Ehepartner oder Vormundstellen die finanziellen Angelegenheiten der Teilnehmenden regeln.

Die Exklusion der Adressaten ebenso wie der Teilnehmenden wird deutlich, wenn man sie mit Bevölkerungsdaten oder auch nur mit dem unteren Bildungssegment vergleicht. Dort finden sich acht Prozent Leistungsempfänger nach ALG II und zwei Prozent Leistungsempfänger nach ALG I. Es ist also kein Naturgesetz, dass ein einfacher Schulabschluss in das berufliche Abseits führen würde. Es verdoppelt zwar das Risiko von längerfristiger Arbeitslosigkeit (acht Prozent vs. 4,4 Prozent in der Gesamtbevölkerung), dennoch ist der weit überwiegende Teil des unteren Bildungssegments respektabel vollzeitbeschäftigt. Das Zusammentreffen von niedriger Formalbildung und niedriger Literalität erhöht insofern das Risiko der Exklusion aus der Arbeitswelt ganz erheblich.

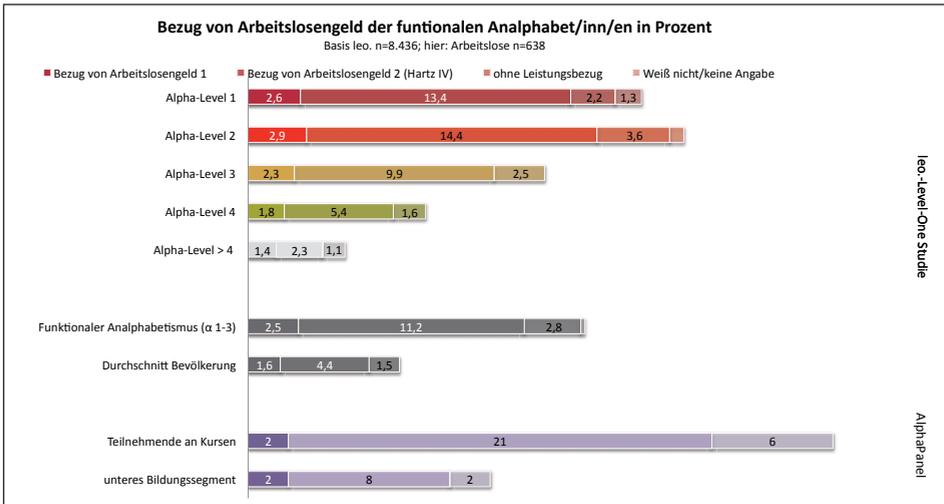


Abbildung 7: Bezug von Arbeitslosengeld

3.3 Arbeitsplatzprofil (Arbeitszeit, Einkommen, geringfügige Beschäftigung, Art des Arbeitgebers, Betriebsgröße, Befristung)

Sieht man sich die für funktionale Analphabet/inn/en zugänglichen Arbeitsplätze einmal genauer an, zeigen sich widersprüchliche Ergebnisse bei den arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en. Die Anzahl der Wochenarbeitsstunden verläuft im leo. erwartungsgemäß (Tabelle 10): Dort, wo kaum Literalisierung gegeben ist, viele Zweitsprachler/innen kumulieren und hohe Anteile von Kinderbetreuung angegeben werden, ist der höchste Anteil von Beschäftigungsverhältnissen unter 15 Stunden (Alpha-Level 1: 22,5 Prozent). Dieser Wert sinkt mit steigendem Alpha-Level. Abweichend davon sind aber nur acht Prozent der arbeitenden Teilnehmenden in Jobs unter 15 Stunden Wochenarbeitszeit zu finden, bei der Vergleichsgruppe im unteren Bildungssegment sind es sieben Prozent. Drei Viertel der Teilnehmenden und des unteren Bildungssegments hingegen arbeiten in der Woche 35 und mehr Stunden.

Nicht sozialversicherungspflichtige Teilzeitarbeit von weniger als 15 Wochenstunden korreliert insofern – so die vorsichtige These – eher mit Literalität, Kinderbetreuung und Zweitsprache als mit dem Bildungsstand. Sozialversicherungspflichtige Teilzeitarbeit von 15-24 Stunden schwankt um die zehn Prozent-Marke bei allen Befragten Gruppen außer dem Alpha-Level 1 (6,6 Prozent) und steigt im Trend mit zunehmender Literalisierung etwas an. Strukturell verlaufen diese Daten zwischen Teilnehmenden und Adressaten durchaus ähnlich.

Das Arbeitseinkommen wirft zunächst Fragen auf, ist doch von den drei Einkommensklassen (bis 400 Euro, 401-999 Euro, über 1.000 Euro) eine Besonderheit beim unteren Bildungssegment zu finden: 68 Prozent der Befragten mit niedrigem Bildungsabschluss geben an, ein Bruttoeinkommen über 1.000 Euro zu erhalten. Das sieht auf den ersten Blick hoch aus, weil es ja die höchste vorhandene Einkommensklasse ist. Aber auf den zweiten Blick ist dieser Wert plau-

sibel, weil ‚über 1.000 Euro‘ eine immense Spannbreite von 1.001 Euro bis zum Einkommensmillionär abdeckt. Beim dritten Hinsehen zeigt sich: Die Zustimmungsraten in dieser höchsten Einkommensgruppe sind in den höchstlitalisierten Gruppen (über Alpha-Level 4) und auch im Bevölkerungsdurchschnitt *kleiner* als im unteren Bildungssegment (rund 47 Prozent).

Das Paradoxon, dass die höchste Einkommensklasse seltener von den höchstlitalisierten Gruppen angegeben wird als von den weniger litalisierten Personen, lässt sich dadurch erklären, dass der Wert der *fehlenden Angaben* gegenläufig steigt (von zwei Prozent auf fast 25 Prozent). Es könnte also unterstellt werden, dass besonders Personen mit höherem Einkommen keine Angabe machen. Dann könnte man „keine Angabe“ als „vermutlich über 1.000 Euro“ interpretieren. In aller Vorsicht käme man bei einer solchen Lesart – allerdings auch nur dann – zu der Schlussfolgerung, dass das Einkommen bei zunehmender Literalität anstiege. Diese Interpretation ist zwar begründbar, aber aus leo. nicht belegbar. Unabhängig davon sinken jedoch die im leo. erfassten Niedriglöhne mit zunehmender Literalisierung, und zwar von 29 Prozent im Alpha-Level 1 auf etwa 13 Prozent über Alpha-Level 4.

Kursteilnehmende haben, sofern sie erwerbstätig sind, zu mehr als einem Drittel (36 Prozent) angegeben, weniger als 400 Euro zu erhalten. Betrachtet man diese Werte dann differenzierter, unterteilen sie sich in vier Prozentpunkte sogenannte Ein-Euro-Jobs, weitere acht Prozentpunkte sind sogenannte Mini-Jobs. Der verbleibende sehr große Rest von 24 Prozentpunkten unter denen, die angeben, nur 400 Euro zu verdienen, gibt bei der differenzierenden Nachfrage an, in keiner der zwei genannten Strukturen zu arbeiten, aber dennoch nicht mehr als 400 Euro zu verdienen. Dies entsteht möglicherweise auch durch die Kursteilnehmenden, die in Werkstätten für Menschen mit Behinderung beschäftigt sind.

Nimmt man die Angaben der leo. – Level-One Studie, kann man jedoch zumindest die These belegen, dass funktionale Analphabet/inn/en trotz hoher Vollzeiterwerbstätigkeit auf geringe Einkommen verwiesen sind. Fast 20 Prozent der Betroffenen beziehen Einkommen unter 400 Euro und weitere 18 Prozent müssen mit weniger als 1.000 Euro auskommen, kumuliert also 38 Prozent, die weniger als 1.000 Euro monatlich brutto beziehen. Die Vergleichsgruppe des unteren Bildungssegments liegt bei 30 Prozent, also um acht Prozentpunkte weniger. In der Gesamtbevölkerung sind dies dann 29,6 Prozent.

Geringfügige Beschäftigung in Form von Ein-Euro-Jobs oder Mini-Jobs ist also unter den Teilnehmenden sehr weit verbreitet. Unter den Adressaten sind die Werte ebenfalls deutlich überproportional hoch, liegen jedoch erheblich unter der Teilnehmendengruppe, wie die Abbildung 8 zeigt.

Der Ein-Euro-Job, korrekt bezeichnet als Arbeitsgelegenheit, wird Langzeitarbeitslosen, die im ALG II-Leistungsbezug stehen, angedient. Die Ausführung findet zum Beispiel bei Beschäftigungsgesellschaften statt und darf nicht wettbewerbsverzerrend sein (ob das in der Realität eingehalten werden kann, sei einmal dahingestellt). Bereits im leo.-Pretest, der unter anderem bei mehreren Hamburger Beschäftigungsträgern die gute Infrastruktur nutzen konnte und in wenigen Wochen 173 Tests erbrachte, wurde deutlich, welche Bereiche betroffen sind: Die Männerdomänen Bau und Denkmalpflege sowie Grünanlagenpflege der Beschäftigungsgesellschaften waren erkennbar härter betroffen als z.B. die Schulküche. Reinigung und Schlosserei rangierten dazwischen.

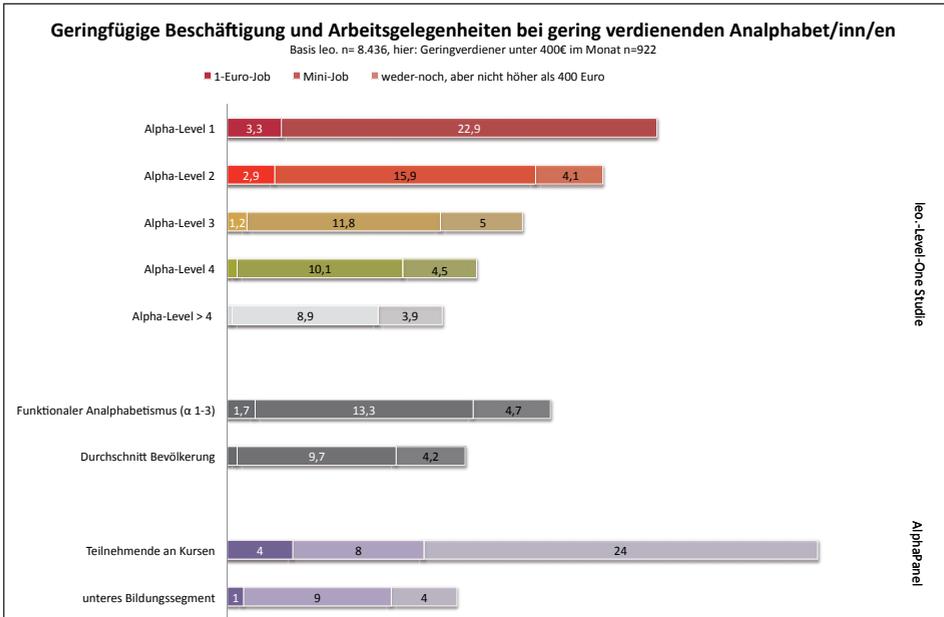


Abbildung 8: Geringfügige Beschäftigung und Arbeitsgelegenheiten

Die Annahme, bei den Beschäftigungsgesellschaften seien funktionale Analphabet/inn/en anzutreffen, ist sowohl durch leo. als auch durch den Pretest belegt. Die gegenläufige Annahme, die 57 Prozent arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en seien im Wesentlichen bei Beschäftigungsgesellschaften zu finden, ist falsch. Ganz im Gegenteil, es sind lediglich 1,7 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en, die angeben, einem Ein-Euro-Job nachzugehen. Der Rückschluss von Teilnehmenden auf Adressaten ist auch hier vollkommen unzulässig.

Die Arbeitgeberstruktur ist ebenfalls strukturell deutlich verschieden. Während fast 80 Prozent der arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en laut leo. in Wirtschaftsbetrieben ihr Geld verdient, sind das bei den Teilnehmenden nur 47 Prozent. Demgegenüber arbeiten 46 Prozent der Kursteilnehmenden im öffentlichen Dienst oder bei gemeinnützigen Verbänden, unter anderem bei Beschäftigungsgesellschaften und in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Teilnehmende sind – vermutlich deshalb – etwas überproportional oft in größeren Betriebsstrukturen eingebunden. Die Adressaten laut leo. sind demgegenüber nur zu 36,5 Prozent in Betrieben mit mehr als 50 Mitarbeitern untergekommen, im Bevölkerungsdurchschnitt sind dort fast 45 Prozent beschäftigt. Auffallend ist aber auch, dass viele Betroffene keine Angabe über ihre Betriebsgröße machen können.

Die von funktionalem Analphabetismus Betroffenen sind erheblich häufiger in befristeten Beschäftigungen anzutreffen als die Vergleichsgruppe (19,4 Prozent versus 14 Prozent). Die Tendenz verschärft sich mit abnehmendem Alpha-Level. Hochproblematisch scheinen aber die steigenden Anteile von Unwissenheit über das eigene Arbeitsverhältnis. Diese Kategorie – auf Alpha-Level 1 betrifft das über 15 Prozent – enthält fehlende Angaben ebenso wie „Weiß nicht“ und „kein Arbeitsvertrag“.

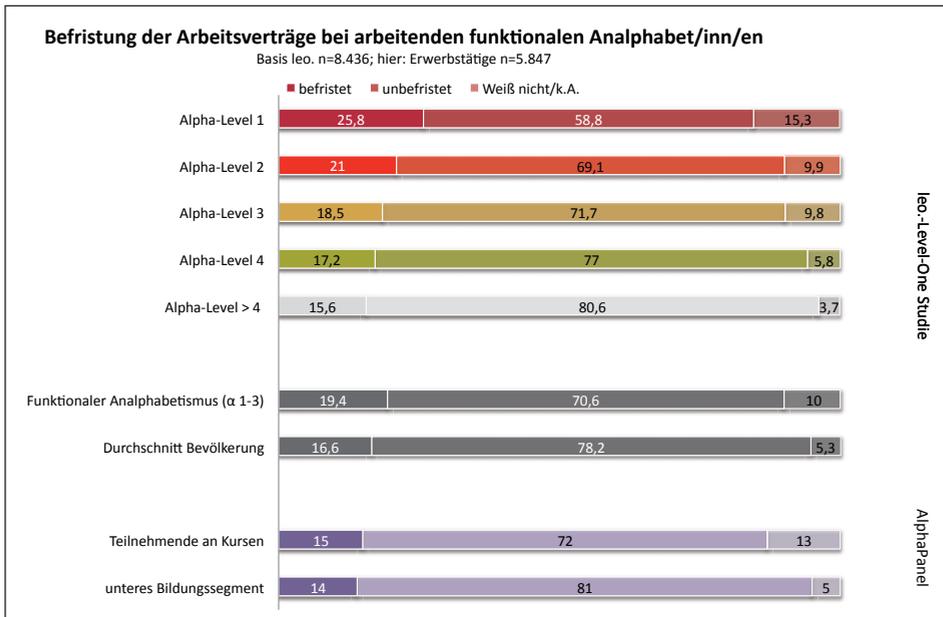


Abbildung 9: Befristung der Arbeitsverträge

Die Befristungsstruktur von Teilnehmenden und Adressaten ist tendenziell vergleichbar (Abbildung 9): Die übergroße Mehrheit arbeitet unbefristet. Dabei haben es hier die Teilnehmenden eher gut getroffen, lediglich 15 Prozent sind befristet beschäftigt, das liegt noch unter dem Bevölkerungsdurchschnitt (!) und deutlich unter dem Alpha-Level 3 (18,5 Prozent) oder gar dem Alpha-Level 1 mit einem Viertel der dortigen Beschäftigungsverhältnisse.

Allerdings ist eine unbefristete Anstellung kein Indikator für einen sicheren Arbeitsplatz. Auch Leiharbeitsverhältnisse sind unbefristet. Die Sicherheit entsteht durch die Auftragslage, denn sofern diese nachgibt, kann sich jeder Betrieb auch unbefristeter Arbeitsverhältnisse im Wege betriebsbedingter Kündigungen entledigen – er muss sich dabei lediglich an eine bestimmte Reihenfolge halten (die nach Betriebszugehörigkeit und Familienstand differenziert, nicht aber nach Leistung oder Qualifikation). Viele Hilfstätigkeiten sind strukturell durch Rationalisierung ersetzbar. Solche Arbeitsplätze sind entsprechend bedroht, auch wenn sich das nicht in einer Befristung der Arbeitsverträge ausdrückt.

Tabelle 10: Arbeitsplatzprofil: Arbeitszeit, Arbeitseinkommen, geringfügige Beschäftigung

	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
Arbeitszeit									
unter 15 Stunden	22,5	11,0	9,4	10,3	9,4	9,8	9,8	8	7
15 bis 24 Stunden	6,6	11,7	12,0	11,7	14,1	14,1	13,1	10	13
25 bis 34 Stunden	11,3	6,8	7,9	7,7	10,6	10,6	9,7	8	7
35 und mehr Stunden	57,3	68,3	68,6	68,1	63,5	63,5	65,5	74	72
keine Angabe	2,3	2,1	2,2	2,1	2,0	2,0	2,0		
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

Arbeitseinkommen

bis 400 Euro	28,8	22,9	17,9	19,6	15,2	13,2	14,5	36	14
401 bis 999 Euro	19,6	18,7	17,5	17,9	15,5	14,4	15,1	18	16
1.000 Euro und mehr	43,1	44,2	46,7	46,0	47,7	47,7	47,5	41	68
keine Angabe	8,5	14,1	17,9	16,5	21,7	24,7	22,9	5	2
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

geringfügige Beschäftigung

1-Euro-Job	3,3	2,9	1,2	1,7	0,6	0,3	0,6	4	1
Mini-Job	22,9	15,9	11,8	13,3	10,1	8,9	9,7	8	9
weder-noch, aber nicht höher als 400 Euro	0,0	4,1	5,0	4,7	4,5	3,9	4,2	24	4
fehlende Angaben	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0		
Summe	28,8	22,9	18,0	19,7	15,2	13,2	14,5	100	100

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436, hier: Erwerbstätige, n=5.847 bzw. Geringverdiener unter 400 Euro im Monat. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Tabelle 11: Arbeitsplatzprofil: Befristung des Arbeitsvertrags, Erfordernis einer abgeschlossenen Berufsausbildung

	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
Befristung des Arbeitsvertrages									
ja	25,8	21,0	18,5	19,4	17,2	15,6	16,6	15	14
nein	58,8	69,1	71,7	70,6	77,0	80,6	78,2	72	81
Weiß nicht/ ohne Arbeitsvertrag/keine Angabe	15,3	9,9	5,5	10,0	5,8	3,7	5,3	13	5
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

Qualifikation: Tätigkeit erfordert eine abgeschlossene Berufsausbildung

ja	26,0	49,4	59,4	53,5	70,2	76,9	71,4	19	61
nein	72,4	49,1	39,6	45,3	29,2	22,4	27,9	81	39
weiß nicht bzw. keine Angabe	1,6	1,5	1,0	1,2	0,6	0,7	0,7		
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436, hier: Erwerbstätige, n=5.847. Unterer Tabellenteil wurde für die leo.-Stichprobe mit WLE berechnet. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Tabelle 12: Arbeitsplatzprofil: Art des Arbeitgebers, Größe des Betriebs/der Dienststelle

Art der Arbeitgebers	leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1	Alpha-Level 2	Alpha-Level 3	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3)	Alpha-Level 4	Alpha-Level > 4	Durchschnitt Bevölkerung	Teilnehmende an Kursen	unteres Bildungssegment
	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)	(in%)
Öffentlicher Dienst	8,5	12,0	12,6	12,2	17,5	24,7	21,1	23	11
Gemeinnütziger Verband	4,7	3,9	4,9	4,6	5,0	5,3	5,1	23	3
Wirtschaftsbetrieb	70,0	80,1	79,0	78,9	74,0	66,9	70,5	47	83
Weiß nicht/keine Angabe	16,9	4,1	3,6	4,2	3,6	3,2	3,4	7	3
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

Größe des Betriebs/der Dienststelle

bis 19 Beschäftigte	36,6	36,6	37,9	37,5	35,9	33,3	34,6	33	37
20 bis 49 Beschäftigte	16,1	19,1	15,7	16,6	15,2	16,9	16,4	13	15
50 und mehr Beschäftigte	29,6	30,8	38,9	36,5	44,5	46,8	44,7	49	45
Weiß nicht/keine Angabe	17,7	13,4	7,4	9,4	4,5	3,0	4,3	5	3
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436, hier: Erwerbstätige, n=5.847.
 Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

4. Fazit: Unauffällige Berufstätigkeit bei geringem Verdienst

Die Vergleichsmöglichkeit der zwei hochdifferenzierten Studien erlaubt nunmehr eine sehr genaue Vorstellung von der Arbeitswelt funktionaler Analphabet/innen. Auch die Risikobereiche der Arbeitswelt und die überproportional betroffenen Berufsgruppen sind nunmehr bekannt. Durch den Vergleich der Adressaten und Teilnehmenden sind einige Erkenntnisse über die Erreichbarkeit berufstätiger funktionaler Analphabet/innen hervorgetreten.

Die Berufstätigkeit durch die leo.-Studie erfasster funktionaler Analphabet/innen ist insgesamt weniger eingeschränkt als die der im AlphaPanel erreichten Kursteilnehmenden. Im Verhältnis zur Bevölkerung ist ein erwartungskonformer Zusammenhang zwischen Literalität und Berufstätigkeit erkennbar. Prekarität der Betroffenen zeigt sich jedoch nicht unbedingt in der Anstellungsform – die Befristung der Beschäftigungsverhältnisse ist bei den Betroffenen sogar unterdurchschnittlich – sondern in der geringen Entlohnung und in der Ersetzbarkeit einfacher Arbeitstätigkeiten durch Automatisierung.

5. Literatur

- Abraham, Ellen (2010): Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler. Bielefeld: Bertelsmann.
- ANLCI – Agence Nationale de Lutte contre l’Illettrisme (o.J. (2005)): The Statistics. Analyses by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004-2005 by INSEE. Unter Mitarbeit von Jean-Pierre Jeantheau und Claire Badel.
- APOLL – Alfa Portal Literacy Learning (2003): LuTA-Studie. Online verfügbar unter http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Oekonomische_GB/LuTA-Studie.pdf, zuletzt aktualisiert am 23.07.2003, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Buggenhagen, Pamela (2008): Memo – Menschen Motivieren. Studie: Berusbezogene Grundbildung – Anforderungen der regionalen Wirtschaft. Hg. v. itf Innovations-transfer- und Forschungsinstitut Schwerin gGmbH. Schwerin.
- DfES (2003): The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. DfES Research Brief RB490. Unter Mitarbeit von Gail Peachey, Richard White und Peter u.a Burke. Hg. v. DfES. Norwich.
- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der VHS Bielefeld. Hg. v. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt /M.: DIE.
- Egloff, Birte (2010): Alphabetsisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 203–208.
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha Maria Bettina (2011): Ergebnisse der Schwierigkeitsbestimmung förderdiagnostischer Aufgaben. In: Anke Grotlüschen (Hg.): *Literalitätswentwicklung von Arbeitskräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 108–121.
- Holtsch, Doreen (2011): Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus AlphaPanel. In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetsisierung und Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 101–111.
- Holtsch, Doreen; Lehmann, Rainer (2010): Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem AlphaPanel. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39 (5), S. 23–26.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007a): IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Modul und erste Ergebnisse. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 57–69.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007b): Low levels of literacy in France. First results from IVQ survey 2004/05 – focus on the ANLCI module. In: Ferdinande Knabe (Hg.): *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetsisierung und Grundbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 41–58.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH.

- Linde, Andrea (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ludwig, Joachim (2010): Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 255–263.
- Nickel, Sven (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 31–41.
- Nickel, Sven (2010): Familiäre Schriftkultur und generationenübergreifende Bildung: Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 226–231.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: *bildungsforschung* 8 (2), S. 61–85. Online verfügbar unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129zuletzt> geprüft am 15.08.2012.
- OECD; Statistics Canada (2000): *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD.
- Pabst, Antje; Zeuner, Christine (2011): Literalität als soziale Praxis – Bedeutung von Schriftsprachlichkeit. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34 (3), S. 36–47.
- Rosenblatt, Bernhard v.; Bilger, Frauke (2011): *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. 2000. Aufl. Berlin: Oktoberdruck AG.
- Schmidt-Lauff, Sabine; Popp, Carina; Sanders, Anne (2011): „E.DI-regional“ – ein Werkstattbericht über forschungsspezifische Annäherungen. In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 63–76.
- Wagner, Harald (2007): Analphabetenzahlen – Mythos oder wissenschaftlich fundiert? In: Ferdinande Knabe (Hg.): *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 96–107.

Literalität und Lebenssituation

Wibke Riekmann

Inhalt

1.	Benachteiligung und funktionaler Analphabetismus	167
2.	Literalität und Bildungsabschluss der Eltern	169
2.1	Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse:.....	169
2.2	Schul- und Berufsabschluss der Eltern	170
3.	Literalität und Haushaltssituation	174
4.	Literalität und Familiensituation.....	176
5.	Literalität und Gemeindegrößen	178
6.	Literalität, Gesundheit, Alltagskompetenzen und Selbstwirksamkeit	180
7.	Literatur	184

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Prädiktorstärke des Faktors Höchster Schulabschluss der Eltern.....	170
Tabelle 2:	Literalität nach dem Schul- und Berufsabschluss der Mutter	171
Tabelle 3:	Literalität nach dem Schul- und Berufsabschluss des Vaters.....	172
Tabelle 4:	Literalität nach dem höchsten Schul- und Berufsabschluss der Eltern.....	173
Tabelle 5:	Literalität nach Haushaltsgröße und Haushaltsart	175
Tabelle 6:	Haushaltsgröße nach Literalität	175
Tabelle 7:	Literalität nach Zusammenwohnen mit Partner/in.....	176
Tabelle 8:	Familienstand nach Literalität.....	177
Tabelle 9:	Literalität nach Familienstand.....	177
Tabelle 10:	Literalität nach Anzahl der Kinder in Mehrpersonenhaushalten	178
Tabelle 11:	Literalität nach Gemeindegrößen.....	179
Tabelle 12:	Gemeindegrößen nach Literalität.....	179
Tabelle 13:	Gesundheitliche Beeinträchtigungen	180
Tabelle 14:	Handlungskompetenzen im Alltag.....	182
Tabelle 15:	Statements zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.....	183

Literalität und Lebenssituation

Wibke Riekmann

1. Benachteiligung und funktionaler Analphabetismus

Inwieweit beeinflusst der Grad der Literalität die eigene Lebenssituation? Müssen funktionale Analphabet/inn/en quasi automatisch als Benachteiligte gelten und inwiefern können Benachteiligungen auf den Einfluss geringerer Literalität zurückgeführt werden?

Die leo.-Studie war nicht darauf ausgerichtet, oben gestellte Fragen zu beantworten. Durch den Hintergrundfragebogen des Adult Education Survey, der von 7.035 Personen zu ihrer Lebens- und Arbeitssituation beantwortet wurde und den 1.401 Personen, die Fragen des AlphaPanels¹ zu Alltagsthemen beantwortet haben, sind jedoch immerhin Hinweise für mögliche Antworten auf die gestellten Fragen zu finden.

In der Forschung werden funktionale Analphabet/inn/en als „Bildungsverlierer“ (Bittlingmayer et al. 2010) bezeichnet und ein enger Zusammenhang zwischen Unterprivilegierung und funktionalem Analphabetismus festgestellt (Wagner 2008, S. 23). Tenor der Forschung ist, dass ein/e funktionale/r Analphabet/in nicht nur beruflich, sondern auch privat schlechter gestellt sei als eine literalisierte Person.

„Funktionale Analphabeten haben aber nicht nur mit beruflichen, sondern auch mit lebensweltlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Sie haben zum Beispiel Schwierigkeiten, eine Partnerin oder einen Partner zu finden. Ihre Selbstbeschreibungen sind häufig defizit-orientiert und sie verfügen über eher externale Kontrollüberzeugungen. Ferner sind ihre sozialen Netzwerke eingeschränkt und Freizeitaktivitäten im Freundeskreis, bei denen Schriftsprache auftauchen könnte (wie etwa im Kegelclub) werden vermieden.“ (Bittlingmayer et al. 2010, S. 350)

Im Fokus der Forschung standen allerdings bisher fast ausschließlich Kursteilnehmer/innen von Alphabetisierungskursen (z.B. Egloff 1997, Döbert und Hubertus 2000). Ob die oben genannten „lebensweltlichen Schwierigkeiten“ aber nur auf die kleine Gruppe der Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen zutreffen oder auch für alle Betroffenen gelten können, ist offen (so auch Bauer et al. 2010, S. 6 und Bittlingmayer, S. 349f.). Mit dem Vergleich der Forschungsergebnisse der leo.-Studie mit denen des AlphaPanels ist es nun erstmals möglich, Teilnehmenden- und Adressatenforschung miteinander zu vergleichen und Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen festzustellen.

Wie Anke Grotluschen im vorliegenden Band gezeigt hat, gibt es in Bezug auf die Arbeitsmarktintegration von Betroffenen dramatische Unterschiede zwi-

¹ Das AlphaPanel ist eine repräsentative Studie zur Literalität von Erwachsenen unter Kursteilnehmenden in Alphabetisierungskursen (vgl. Lehmann / Maué / Fickler-Stang in diesem Band).

schen diesen beiden Gruppen. Der Vergleich der Studien zeigt eine sehr viel bessere Arbeitsmarktintegration der funktionalen Analphabet/inn/en als Gesamtgruppe als bei den Kursteilnehmenden (vgl. Grotlüschen zur Erwerbstätigkeit in diesem Band).

Aus der Forschung über benachteiligte Personen wissen wir, dass nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass die sogenannten Benachteiligten weniger Kompetenzen besitzen. Wohl aber sind es Kompetenzen, die gesellschaftlich geringer bewertet sind (vgl. in Bezug auf Literalitätskompetenzen Grotlüschen 2011, S. 29f.). Aus dieser Bewertung resultiert letztlich die (Bildungs-)Benachteiligung.

„Bildungsbenachteiligte verfügen aber auch über eine Vielfalt an Kompetenzen und Aspirationen, die während des Durchlaufs durch das Bildungssystem und an der Schwelle zur Arbeitswelt entwertet und entmutigt werden. (...) Bildungsbenachteiligung ist indes ursächlich bedingt durch selektive Barrieren der Chancenzuweisung im allgemeinbildenden und im Ausbildungssystem, die wiederum als Teil der gesellschaftlichen Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen aufzufassen sind.“ (Bauer et al. 2010, S. 6f.)

Die Milieuforschung hat gezeigt, dass Bildung in den unterprivilegierten Milieus vor allem als Bürde oder nur als „Notwendigkeit“ gesehen wird. Die Menschen haben Strategien entwickelt, die es ihnen erlauben, z.B. trotz geringerer Kompetenzen im Lesen und Schreiben zurechtzukommen. Und das sind eben vor allem die in den unterprivilegierten Milieus praktizierten Formen der Solidarität und der Geselligkeit, denn hier gilt als Beziehungsmuster die Selbsthilfe im engeren Milieu (vgl. Vester et al. 2001, S. 91). Biographische Studien mit Betroffenen weisen darauf hin, dass funktionale Analphabet/inn/en „Mitwisser“ haben, die in ihr Problem eingeweiht sind und die sie unterstützen (Döbert / Hubertus 2000, S. 70, Egloff 1997, S. 161, Oswald / Müller 1982, S. 74, Nienkemper / Bonna 2010, S. 217). Auch im Rahmen der repräsentativen Befragungen von Kursteilnehmenden, im AlphaPanel, wurde auf diese unterstützenden Netzwerke hingewiesen (Bilger / Rosenblatt 2011, S. 23).

Damit wird deutlich, dass funktionaler Analphabetismus kein Phänomen ist, das allein auf die Personen beschränkt untersucht werden kann, sondern immer gesellschaftlich beeinflusst und milieuspezifisch gestaltet ist.

„Die These ist, dass Literalität immer alltagskulturell und damit milieuspezifisch gefärbt ist. Funktionaler Analphabetismus ist kein rein individuelles Problem, sondern verweist auf die soziale Ordnung als Ganzes, also das Macht- und Herrschaftsgefüge.“ (Bremer 2010, S. 90)

Die folgenden Ergebnisse zur Lebenssituation von funktionalen Analphabet/inn/en sind folglich immer abzugleichen mit strukturellen Barrieren, die den funktionalen Analphabet/inn/en als Bildungsbenachteiligte begegnen, die nicht dadurch weniger werden, wenn diese Personen ihren individuellen Literalitätslevel steigern.

Die Fragen, die im Rahmen der leo.-Studie den über 8.436 Befragten zu ihrer Lebenssituation gestellt wurden, sind begrenzt. Der Hintergrundfragebogen, den wir zur Auswertung der leo.-Daten mit verwenden können, bezieht sich thematisch auf das Weiterbildungsverhalten (vgl. von Rosenblatt / Bilger 2011b) und ist insofern stärker von soziodemographischen Daten geprägt, die Aufschlüsse über

die Arbeitsmarktintegration und eben ihr Weiterbildungsverhalten geben. Da die Thematik der Arbeitsintegration gesondert behandelt wurde (vgl. Grotlüschen zur Erwerbstätigkeit in diesem Band) werde ich mich auf das beschränken, was im weitesten Sinne als privates Leben zu bezeichnen ist, auch wenn hier keine übertrieben statische Grenze gezogen werden soll. Es wird also um die Auswertungen zur Haushaltssituation gehen, zur Anzahl der Kinder, zur Ausbildung der Eltern sowie zu den Angaben, die zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und zur Selbstwirksamkeit vorliegen.

2. Literalität und Bildungsabschluss der Eltern

Ausgangspunkt der Analyse ist die Bildungsbeteiligung der Herkunftsfamilie von funktionalen Analphabet/inn/en, operationalisiert über den Schulabschluss der Eltern. Das Risiko von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, ist nämlich auch abhängig vom Schulabschluss der Eltern, dies zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalyse.

2.1 Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse:

Die leo.-Studie bestätigt die intergenerationale Weitergabe von bestimmten Benachteiligungen. Dies kann mit der Regressionsanalyse anhand des Parameters des Schulabschlusses abgelesen werden. Das Risiko, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, ist für eine Person mit eigener erreichter Mittlerer Reife größer, wenn die Eltern keinen Schulabschluss oder einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss haben. Im Verhältnis zu einer Person mit gleichem Schulabschluss schneidet eine Person, deren Eltern keinen Schulabschluss haben, um 4,0 Punkte bei Kontrolle der anderen Variablen schlechter ab. Wenn die Eltern einen Volks- oder Hauptschulabschluss haben, liegt diese Differenz noch bei 1,5 Punkten. Die Skala reicht von 0-100 Punkten, der Mittelwert liegt bei 50, die Standardabweichung bei 10. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Die Referenzgruppe (siehe Tabelle 1) erreicht 52,2 Punkte. Ab 39,5 Punkten und darunter ist die Schwelle zum funktionalen Analphabetismus erreicht. Der Prädiktor „Schulabschluss der Eltern“ ist damit in dem Fall, in dem die Eltern keinen eigenen Schulabschluss haben, der drittstärkste. Die Bedeutung des Faktors verringert sich jedoch deutlich, wenn bei den Eltern ein Schulabschluss vorliegt. Dass die Abwesenheit von fördernden Bedingungen den funktionalen Analphabetismus und dann auch den eigenen Bildungserfolg begründen, wurde in Bezug auf funktionale Analphabet/inn/en von Bittlingmeyer u.a. gezeigt (Bittlingmeyer et al. 2010, S. 364ff.).

Tabelle 1: Prädiktorstärke des Faktors Höchster Schulabschluss der Eltern.

	Lese- und Schreibkompetenz
Konstante auf Skala von 0-100 Punkten (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
Höchster Schulabschluss der Eltern (Referenzgruppe: Mittlere Reife)	
kein Abschluss	-4,0***
Volks- oder Hauptschule	-1,5***
Abitur	0,1
sonstiger Abschluss	-4,4***
unbekannt bzw. keine Angabe	-4,0***

Quelle: leo.-Regressionsanalyse. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.
Skala: Von 0-100 Punkte, funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1-3) endet bei 39,5 Punkten.
Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Insgesamt stärkster Prädiktor: „kein Schulabschluss“ (-9,5***). $R^2 = 0,315$ → Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich durch die beobachteten Parameter erklären.

2.2 Schul- und Berufsabschluss der Eltern

Während in der Regressionsanalyse der höchste Schulabschluss der Eltern berücksichtigt wird, wird in der unten stehenden Tabelle 2 nach Alpha-Levels und dem höchsten Schulabschluss der Mutter, bzw. dem Berufsabschluss der Mutter differenziert. Hier ist zu sehen, dass die Mütter von 18 Prozent aller funktionalen Analphabet/inn/en keinen Schulabschluss haben, 60 Prozent haben einen Volks- oder Hauptschulabschluss, etwa acht Prozent haben Mittlere Reife und drei Prozent Abitur. Im Vergleich zu den Ergebnissen der Gesamtstichprobe ist vor allem auffällig, dass hier nur fünf Prozent der Mütter ohne Schulabschluss sind und generell höhere Schulabschlüsse vorliegen. Mit Blick auf eine mögliche Berufs- oder Hochschulausbildung zeigt sich ein ähnliches Bild, etwa 53 Prozent der Mütter von funktionalen Analphabet/inn/en haben keinerlei Berufsausbildung. In der Bevölkerung sind dies knapp über 30 Prozent.

Mit Blick auf die einzelnen Alpha-Levels ist sowohl beim Schulabschluss als auch bei der Berufs- und Hochschulausbildung auffällig, dass Mütter von Personen auf dem Alpha-Level 1 weitaus schlechtere formale Qualifikationen haben, als dies auf höheren Alpha-Levels der Fall ist: 34 Prozent der Mütter der Personen auf dem Alpha-Level 1 haben keinen Schulabschluss und 75 Prozent haben keine Berufsausbildung. Dieser Anteil nimmt mit steigendem Alpha-Level kontinuierlich ab.

Tabelle 2: Literalität nach dem Schul- und Berufsabschluss der Mutter

	Alpha-Level						Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Kein Ab- schluss	34,2%	25,9%	14,3%	18,2%	5,7%	2,1%	5,4%
Volks- oder Hauptschule	41,9%	55,9%	62,6%	60,0%	62,3%	55,8%	58,1%
Mittlere Reife	6,5%	5,1%	9,7%	8,3%	16,4%	26,0%	21,0%
Abitur	2,0%	2,2%	3,9%	3,4%	7,8%	12,0%	9,6%
Sonstiger Abschluss	7,1%	2,4%	0,9%	1,6%	1,0%	0,7%	0,9%
Weiß nicht / keine Angabe	8,4%	8,6%	8,5%	8,5%	6,7%	3,5%	5,0%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Keine Ausbildung	75,6%	64,0%	48,5%	53,7%	35,5%	24,3%	31,5%
Berufs- ausbildung	13,1%	25,2%	39,7%	34,7%	52,4%	64,3%	57,0%
Hochschul- ausbildung	2,0%	2,1%	2,5%	2,4%	5,2%	7,7%	6,3%
Keine Angabe	9,4%	8,7%	9,3%	9,2%	6,9%	3,6%	5,3%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Beim Schulabschluss des Vaters ist ein quasi identisches Muster zu erkennen, wenn auch prozentual weniger Väter von funktionalen Analphabet/inn/en ohne Abschluss sind als die Mütter. Von allen funktionalen Analphabet/inn/en haben zwölf Prozent der Väter keinen Schulabschluss und 30 Prozent keine Berufsausbildung. Auch hier ist mit steigendem Alpha-Level der betroffenen Personen festzustellen, dass die Väter einen höheren Schulabschluss, bzw. prozentual weitaus häufiger eine Berufsausbildung haben, als dies auf dem Alpha-Level 1 der Fall ist.

Tabelle 3: Literalität nach dem Schul- und Berufsabschluss des Vaters

	Alpha-Level						Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Kein Abschluss	26,7%	18,7%	9,3%	12,5%	3,5%	1,2%	3,4%
Volks- oder Hauptschule	43,3%	55,0%	58,7%	57,1%	59,2%	52,3%	54,8%
Mittlere Reife	4,5%	7,6%	9,2%	8,6%	14,3%	21,4%	17,7%
Abitur	0,7%	3,0%	7,7%	6,2%	11,4%	18,1%	14,6%
Sonstiger Abschluss	8,0%	4,5%	2,5%	3,2%	1,4%	0,9%	1,4%
Weiß nicht / keine Angabe	16,8%	11,2%	12,6%	12,3%	10,3%	6,2%	8,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Keine Ausbildung	56,1%	37,9%	25,4%	30,0%	14,8%	8,3%	13,1%
Berufs- ausbildung	31,3%	48,4%	58,6%	54,8%	68,3%	72,8%	69,0%
Hochschul- ausbildung	0,0%	3,1%	6,1%	5,1%	9,2%	14,5%	11,8%
Keine Angabe	12,6%	10,6%	9,8%	10,1%	7,8%	4,4%	6,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Wenn die Alpha-Levels nach dem höchsten Schulabschluss von beiden Elternteilen aufgetragen werden (entsprechend den Daten der Regressionsanalyse), ist zu sehen, dass sich auf dem Alpha Level 1 zu 27 Prozent Personen befinden, bei denen keiner der beiden Elternteile einen Schulabschluss hat. Unter den literalisierten Personen sind es nur noch 0,9 Prozent der Personen, deren Eltern keinen Schulabschluss haben. Der Anteil der Personen, deren Eltern keinen Schulabschluss haben, nimmt mit steigendem Alpha-Level stark ab. Im Schnitt haben zwölf Prozent der Eltern von funktionalen Analphabet/inn/en keinen Schulabschluss, im Bevölkerungsdurchschnitt sind es nur etwa drei Prozent.

Tabelle 4: Literalität nach dem höchsten Schul- und Berufsabschluss der Eltern

	Alpha-Level						Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Kein Abschluss	26,9%	18,8%	8,7%	12,1%	3,2%	0,9%	3,1%
Volks- oder Hauptschule	46,1%	58,7%	61,8%	60,4%	58,5%	48,6%	52,9%
Mittlere Reife	9,1%	8,6%	11,3%	10,5%	17,8%	25,7%	21,5%
Abitur	2,9%	4,6%	9,1%	7,7%	14,1%	21,9%	17,8%
Sonstiger Abschluss	7,0%	3,0%	2,0%	2,5%	1,0%	0,4%	0,9%
Weiß nicht / keine Angabe	8,0%	6,3%	7,1%	6,9%	5,3%	2,5%	3,9%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Keine Ausbildung	54,4%	39,4%	26,0%	30,7%	13,9%	6,9%	12,1%
Berufsaus- bildung	35,9%	50,0%	61,8%	57,7%	72,0%	74,6%	71,5%
Hochschul- ausbildung	2,2%	4,9%	7,1%	6,3%	10,9%	17,0%	13,9%
Keine Angabe	7,5%	5,7%	5,1%	5,4%	3,3%	1,5%	2,5%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Bei Betrachtung des Berufsschulabschlusses der Eltern zeigen sich sehr ähnliche Ergebnisse. Personen, die auf dem Alpha-Level 1 lesen und schreiben, haben Eltern, die zu 54 Prozent weder einen Berufs- noch einen Hochschulabschluss haben. Auch wenn der Anteil der Eltern ohne Berufsausbildung mit steigendem Alpha-Level sinkt, sind es immerhin noch knapp 31 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en, deren Eltern keinen Berufsabschluss haben.

Zusammengefasst ist die familiäre Ausgangslage dann als „ungünstig“ zu bezeichnen, wenn die Eltern keinen Schul- bzw. keinen Berufsabschluss haben. Die Hoffnung, dass sich dieses Problem in Zukunft „auswächst“, kann man nicht ohne weiteres belegen. In der Bevölkerung sind etwa drei Prozent ohne Schulabschluss und zwölf Prozent ohne Berufs- bzw. Hochschulausbildung. 2006 verließen knapp acht Prozent der Schülerinnen und Schüler die Hauptschule ohne Abschluss. Etwa die Hälfte holt noch einen Abschluss nach, so dass sich die Zahl aber wiederum bei drei bis vier Prozent einpendelt (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung 2008). Da die Hauptlast der Erziehungsaufgaben in den Familien immer noch bei den Frauen liegt, fordern diese Ergebnisse dazu auf, gerade die Frauen zum Nachholen von Schulabschlüssen, bzw. zur Weiterbildung zu ermutigen, um die Spirale der Weitergabe von Bildungsbenachteiligung zu verringern.

3. Literalität und Haushaltssituation

Neben dieser familiären Ausgangssituation, in die die Betroffenen hineingeboren werden, ist die derzeitige Lebenssituation über die Haushaltsgröße, das Zusammenwohnen mit einem Partner bzw. einer Partnerin, den Familienstand sowie die Anzahl der Kinder abgefragt worden. Betrachtet man zunächst die Haushaltsgröße nach Alpha-Levels, so ist zunächst zu sehen, dass das Alleinleben nur wenig durch den Faktor Literalität beeinflusst wird. Es leben etwa gleich viele Personen auf den Alpha-Levels 1 bis 3 allein (14 Prozent) wie im Durchschnitt der Bevölkerung (13 Prozent). Auffällig ist die Differenz zu den Kursteilnehmer/innen des AlphaPanels, hier geben immerhin 36 Prozent an, dass sie allein leben. Entsprechend ist auch eine Differenz dazu zu finden, ob Betroffene in Mehrpersonenhaushalten leben. Die befragten Kursteilnehmer/innen des AlphaPanels leben nur zu etwa 64 Prozent in Mehrpersonenhaushalten, während die leo.-Studie 86 Prozent funktionale Analphabet/inn/en findet, die in Mehrpersonenhaushalten leben, das unterscheidet sie im Schnitt nur gering von der Vergleichsgruppe in der Bevölkerung aus dem unteren Bildungssegment (86 Prozent in Mehrpersonenhaushalten) und auch nur gering von der Vergleichsgruppe der Gesamtbevölkerung (87 Prozent in Mehrpersonenhaushalten).

In unten stehender Tabelle 5 ist zu sehen, dass in Mehrpersonenhaushalten, insbesondere in den Haushalten mit fünf Personen und mehr, anteilig etwas mehr funktionale Analphabet/inn/en leben als in anderen Haushalten. Im Bevölkerungsdurchschnitt leben etwa zwölf Prozent in Haushalten mit fünf Personen und mehr, unter den Betroffenen sind es 17 Prozent. Möglicherweise zählen hier auch Wohngruppen mit hinein, insbesondere sind es aber größere Familien.

Eine Auswertung nach Erstsprache zeigt, dass in Haushalten mit fünf und mehr Personen 74 Prozent Personen mit deutscher Erstsprache und 26 Prozent Personen mit einer anderen Erstsprache leben. Im Vergleich: In Ein-Personen-Haushalten leben 90 Prozent Personen mit deutscher Erstsprache und nur 10 Prozent Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Daraus kann geschlossen werden, dass der leicht erhöhte Prozentsatz von funktionalen Analphabet/inn/en, die allein leben, vor allem auf Personen mit deutscher Erstsprache zurückzuführen ist, während die größere Betroffenheit von Haushalten mit über fünf Personen von Personen mit einer anderen Erstsprache herrührt.

Tabelle 5: Literalität nach Haushaltsgröße und Haushaltsart

	Alpha-Level						AlphaPanel		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	Kurs- teilneh- mende	Ver- gleichs- gruppe Bevöl- kerung*	
Alleinlebend	15,1%	13,7%	13,4%	13,6%	13,7%	12,2%	36%	14%	12,8%
Mehr- personen- haushalt darunter:	84,9%	86,3%	86,4%	86,4%	86,3%	87,8%	64%	86%	87,2%
2 Personen	13,7%	27,8%	26,3%	26,3%	29,5%	28,9%	29%	29%	28,7%
3 Personen	19,4%	18,6%	20,2%	19,7%	22,5%	23,1%	16%	21%	22,5%
4 Personen	29,6%	19,9%	23,9%	23,1%	22,6%	25,5%	9%	23%	24,4%
5 Personen und mehr	22,2%	19,8%	15,8%	17,1%	11,5%	10,1%	10%	13%	11,5%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, für die leo.-Zahlen: n=8.436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

* Vergleichsgruppe: 1.401 Personen aus dem unteren Bildungssegment mit höchstens Volks- oder Hauptschulabschluss.

Die folgende Tabelle 6 fragt nach dem Risiko, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, und unterstreicht das oben genannte Ergebnis noch einmal. Von den Personen, die in Haushalten leben, die fünf und mehr Personen umfassen, sind 21,5 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen.

Tabelle 6: Haushaltsgröße nach Literalität

Literalität	Alpha- Level	Haushaltsgröße					
		Gesamt	1 Pers.	2 Pers.	3 Pers.	4 Pers.	5 und mehr
Funktionaler Alpha- betismus	$\alpha 1$	0,6%	0,7%	0,3%	0,5%	0,7%	1,1%
	$\alpha 2$	3,9%	4,2%	3,8%	3,2%	3,2%	6,7%
	$\alpha 3$	10,0%	10,5%	9,2%	9,0%	9,8%	13,7%
Zwischen- summe		14,5%	15,4%	13,3%	12,7%	13,7%	21,5%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	27,7%	26,6%	25,9%	24,0%	25,9%
	$> \alpha 4$	59,7%	57,0%	60,2%	61,4%	62,4%	52,5%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Der aus Tabelle 6 abzulesende leichte erhöhte Trend, dass funktionale Analphabet/inn/en auch geringfügig häufiger in Ein-Personen-Haushalten leben, zeigt sich im AlphaPanel sehr viel deutlicher bei der Frage, ob die Personen mit ihrer Partnerin oder ihrem Partner zusammenleben. Während von den Kursteilnehmer/innen nur 38 Prozent mit einer Partnerin oder einem Partner zusammenleben, sind es von allen funktionalen Analphabet/inn/en etwa 68 Prozent, was in etwa der Vergleichsgruppe der Bevölkerung aus dem unteren Bildungssegment sowie dem Durchschnitt der Bevölkerung entspricht (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Literalität nach Zusammenwohnen mit Partner/in

	Alpha-Level						AlphaPanel		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$>\alpha 4$	Kursteil- neh- mende	Vergleichs- gruppe Bevöl- kerung*	
Ja	70,9%	69,7%	66,9%	67,8%	68,2%	70,4%	38%	70%	69,4%
Nein	29,2%	30,3%	33,1%	32,2%	31,8%	29,6%	62%	30%	30,5%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, für die leo.-Zahlen: n=8.436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

* Vergleichsgruppe: 1.401 Personen aus dem unteren Bildungssegment mit höchstens Volks- oder Hauptschulabschluss.

4. Literalität und Familiensituation

In Bezug auf den Familienstand sind die Gruppen von verheirateten und ledigen Personen unterschiedlich stark von funktionalem Analphabetismus betroffen. Die Gruppe der verheirateten Personen, die mit dem/der Ehepartner/in zusammenleben, ist mit 14,5 Prozent durchschnittlich stark betroffen. Die Gruppen der verheirateten Personen, die vom Ehepartner bzw. der Ehepartnerin getrennt leben sowie die geschiedenen und verwitweten Personen sind demgegenüber etwas häufiger als der Bevölkerungsdurchschnitt von funktionalem Analphabetismus betroffen. Die Gruppe der Ledigen hingegen zeichnet sich durch die geringste Betroffenheit aus (13,1 Prozent).

Tabelle 8: Familienstand nach Literalität

Literalität	Alpha-Level	Familienstand					
		Gesamt	verheiratet, mit Ehepartner/ in zusammenlebend	verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend	ledig	geschieden	verwitwet
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,6%	1,1%	0,3%	0,7%	0,3%
	$\alpha 2$	3,9%	4,0%	2,6%	3,4%	5,3%	6,3%
	$\alpha 3$	10,0%	9,8%	12,8%	9,4%	11,6%	14,5%
Zwischen-summe		14,5%	14,5%	16,5%	13,1%	17,5%	21,1%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	25,5%	29,0%	25,7%	27,8%	25,0%
	$> \alpha 4$	59,7%	60,0%	54,5%	61,2%	54,7%	53,9%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Betrachtet man nur die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en, so setzt sie sich trotzdem überwiegend aus verheirateten Personen, die mit ihrem Ehepartner zusammenleben (58 Prozent) und aus ledigen Personen (27 Prozent) zusammen. Eine etwas größere Gruppe stellen noch die geschiedenen Personen dar (acht Prozent). Die Anzahl der verheirateten Personen nimmt mit steigendem Alpha-Level ab. Sind auf dem Alpha-Level 1 noch 72 Prozent verheiratete Personen zu finden, so sind dies auf dem Alpha-Level 4 bzw. in der Gruppe der literalisierten Personen nur noch 61 Prozent. Dass funktionale Analphabet/inn/en also Schwierigkeiten hätten, einen Partner bzw. eine Partnerin zu finden, kann aus diesen Daten nicht bestätigt werden. Sie sind sogar im Gegenteil häufiger verheiratet als literalisierte Personen.

Tabelle 9: Literalität nach Familienstand

	Alpha-Level						Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
verheiratet, mit Ehepartner/in zusammenlebend	65,4%	59,7%	56,7%	57,9%	57,0%	58,0%	57,7%
verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend	6,9%	2,2%	4,4%	3,9%	3,9%	3,1%	3,4%
ledig	17,3%	26,1%	28,3%	27,2%	29,9%	30,9%	30,1%
geschieden	8,7%	8,8%	7,6%	8,0%	7,1%	6,0%	6,6%
verwitwet	0,4%	2,8%	2,5%	2,5%	1,7%	1,6%	1,7%
Keine Angabe	1,3%	0,3%	0,5%	0,5%	0,5%	0,4%	0,4%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Wenn die Personen in Mehrpersonenhaushalten leben, wurden sie auch gefragt, wie viele Kinder mit im Haushalt leben. Wenn funktionale Analphabet/inn/en in Mehrpersonenhaushalten leben, so leben sie mit etwas größerer Wahrscheinlichkeit (50 Prozent) mit Kindern zusammen, als dies im Durchschnitt der Bevölkerung der Fall ist (47 Prozent). Auch ist als ein leichter Trend erkennbar, dass funktionale Analphabet/inn/en etwas häufiger mehr Kinder haben, als der Durchschnitt der Bevölkerung. So haben 69 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en, die in Mehrpersonenhaushalten leben, kein oder nur ein Kind, während 75 Prozent der Personen aus der Gesamtstichprobe aus Mehrpersonenhaushalten kein oder nur ein Kind haben. Die Zahlen erfassen allerdings nicht, wenn eine Person allein und nicht mit den eigenen Kindern im Haushalt lebt.

Tabelle 10: Literalität nach Anzahl der Kinder in Mehrpersonenhaushalten

Kinder	Alpha-Level						Gesamtstichprobe
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$>\alpha 4$	
0	37,7%	51,6%	49,0%	49,3%	54,2%	53,2%	52,9%
1	38,3%	18,9%	19,9%	20,3%	22,0%	22,7%	22,2%
2	13,3%	17,4%	21,7%	20,2%	18,0%	19,1%	19,0%
3	9,3%	9,4%	6,7%	7,5%	4,6%	4,0%	4,7%
4 und mehr	1,4%	2,7%	2,6%	2,6%	1,3%	1,0%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=7.346 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, die angegeben haben in Mehrpersonenhaushalten zu leben. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

5. Literalität und Gemeindegrößen

In welchen Gemeindegrößen leben funktionale Analphabet/inn/en und leben sie eher auf dem Land oder in der Stadt? Die Antwort auf diese Frage hängt davon ab, welche Grundgesamtheit man heranzieht. Schaut man sich zunächst alle funktionalen Analphabet/inn/en als Grundgesamtheit und ihre Verteilung auf die verschiedenen Gemeindegrößen an, dann wird deutlich, dass absolut gesehen mehr funktionale Analphabet/inn/en auf dem Land und in kleineren Städten leben, nämlich 35 Prozent in Gemeinden mit bis zu 20.000 Einwohner/inne/n und 32 Prozent in Gemeinden zwischen 20.000 und 100.000 Einwohner/inne/n. Diesen 67 Prozent stehen 33 Prozent gegenüber, die in Städten mit über 100.000 Einwohner/inne/n leben. In Großstädten mit über 500.000 Einwohner/inne/n leben 22 Prozent aller funktionalen Analphabet/inn/en. Der geringste Anteil der funktionalen Analphabet/inn/en lebt in Gemeinden, die zwischen 100.000 und 500.000 Einwohner/innen haben. In diesen Gemeindegrößen, die den Städten Bonn, Bielefeld, Kassel etc. entsprechen, leben lediglich elf Prozent aller funktionalen Analphabet/innen.

Tabelle 11: Literalität nach Gemeindegrößen

Literalität	Alpha-Level	Gemeindegrößen				Bevölkerung gesamt
		Bis 19.999	20.000 bis 99.999	100.000 bis 499.999	500.000 und mehr	
Funktionaler Analphabetismus	α 1 bis α 3	34,8%	32,1%	11,2%	21,9%	100,0%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	39,3%	29,1%	13,5%	18,1%	100,0%
	$> \alpha$ 4	42,1%	26,3%	15,1%	16,4%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren

Wie die folgende Tabelle 12 zeigt, leben allerdings *anteilig* mehr funktionale Analphabet/inn/en in Großstädten als auf dem Land. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit, in Großstädten funktionale Analphabet/inn/en anzutreffen, ist höher als in ländlichen Gebieten. Dies hängt ganz einfach mit der Tatsache zusammen, dass der größte Teil der erwachsenen Bevölkerung weiterhin in kleineren Gemeinden und Städten lebt und nicht in der Großstadt. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass nicht etwa der große Teil von funktionalen Analphabet/inn/en in so genannten „benachteiligten Gebieten“ wohnt, die häufig auch als „Ghettos“ bezeichnet werden und bei denen man an bestimmte Stadtteile von Großstädten denkt. Es gilt als empirisch gesichert, dass nur ein Bruchteil von „Benachteiligten“ in so genannten „benachteiligten Gebieten“ wohnt und auch nicht alle Bewohner/innen „benachteiligter“ Gebiete automatisch als benachteiligt gelten können (vgl. hierzu Landhäußer / Otto / Ziegler 2005, S. 6). Dies trifft auch auf die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en zu.

Tabelle 12: Gemeindegrößen nach Literalität

Literalität	Alpha-Level	Gemeindegrößen				
		Insgesamt	bis 19.999	20.000 bis 99.999	100.000 bis 499.999	500.000 und mehr
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,3%	0,5%	0,7%	1,2%
	α 2	3,9%	3,2%	4,7%	2,5%	5,3%
	α 3	10,0%	9,0%	11,4%	8,4%	11,4%
Zwischensumme		14,5%	12,5%	16,7%	11,5%	18,0%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	25,2%	27,0%	24,7%	26,5%
	$> \alpha$ 4	59,7%	62,3%	56,4%	63,8%	55,5%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Als Zwischenergebnis kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass aus den oben beschriebenen Auswertungen zur Lebenssituation der funktionalen Analphabet/inn/en noch nicht auf eine per se benachteiligte Lebenslage geschlossen werden kann. Jedenfalls ist es nicht so, dass eine geringe Literalität das Zusammenwohnen mit ei-

nem Partner bzw. einer Partnerin oder auch die Entscheidung für eine Familie erkennbar stark beeinflusst. Zwar leben in Haushalten von funktionalen Analphabet/inn/en etwas häufiger viele Kinder, dieser Zusammenhang sagt aber noch nicht, ob die Entscheidung für eine größere Anzahl von Kindern von der Literalität abhängt. Auch die Wahl des Wohnortes scheint nicht maßgeblich von der Literalität beeinflusst zu werden. Auch wenn überproportional viele Analphabet/inn/en in Großstädten leben, ist dies vermutlich auf die Arbeitsgelegenheiten zurückzuführen (vgl. zu den Branchen, in denen funktionale Analphabet/inn/en arbeiten: Grotlüschen zur Erwerbstätigkeit im vorliegenden Band).

6. Literalität, Gesundheit, Alltagskompetenzen und Selbstwirksamkeit

Durch die enge Verzahnung mit dem AlphaPanel ist es möglich, noch weitere Variablen auszuwerten, die sich auf die Lebenssituation von funktionalen Analphabet/inn/en beziehen (vgl. Rosenblatt / Bilger 2011a). Es handelt sich um Variablen zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Handlungskompetenzen im Alltag. Die Fragen des AlphaPanels wurden nicht von allen Befragten beantwortet, sondern lediglich von den 1.401 Personen der Aufstockungsstichprobe aus dem unteren Bildungsbereich (vgl. Bilger / Jäckle / Rosenblatt / Strauß im vorliegenden Band). Das heißt, dass bei den folgenden Daten keine Vergleiche zur Gesamtbevölkerung zu ziehen sind. Mit den Daten aus der Zusatzstichprobe können wir aber drei Gruppen miteinander vergleichen. Zum einen die Kursteilnehmer/innen, dann die Gesamtgruppe der Personen aus dem unteren Bildungssegment und noch einmal diejenigen der letzten Gruppe, die als betroffene funktionale Analphabet/inn/en gelten.

Insgesamt sind von den 1.401 befragten Personen 28 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen, also fast doppelt so viele wie in der Gesamtbevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren. Im Vergleich der drei Gruppen zeigt sich zu dem Thema „gesundheitliche Beeinträchtigungen“ folgendes Bild:

Tabelle 13: Gesundheitliche Beeinträchtigungen

	Kursteilnehmende	Vergleichsgruppe Bevölkerung im unteren Bildungssegment	Funktionale Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe
Legasthenie	15%	3%	6%
Sprachfehler	9%	1%	1%
Augenprobleme, eine erhebliche Sehschwäche	7%	5%	6%
Schwerhörigkeit	3%	1%	1%
Eine Schädigung durch einen Unfall	3%	1%	2%
Eine andere gesundheitliche Beeinträchtigung	22%	5%	9%

Die Ergebnisse der Kursteilnehmer/innen in dieser und den folgenden Tabellen wurden zitiert aus (Rosenblatt / Bilger 2011a), alle anderen Ergebnisse wurden mit den Daten der Aufstockungsstichprobe (n=1.401) berechnet.

Die Tabelle zeigt, dass sich die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en nur wenig von der Vergleichsgruppe der Bevölkerung aus dem unteren Bildungssegment unterscheidet. Sie unterscheidet sich aber sehr wohl von der Gruppe der Kursteilnehmer/innen. Insbesondere ist auffällig, dass 15 Prozent der Kursteilnehmer/innen eine Diagnose „Legasthenie“ angeben, während dies nur sechs Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe und drei Prozent der Personen in der Vergleichsgruppe angeben (vgl. zur Belastbarkeit dieser Angabe ausführlich Fickler-Stang 2011). Auch bei der Angabe „eine andere gesundheitliche Beeinträchtigung“ geben die funktionalen Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe mit neun Prozent dies häufiger an als die Vergleichsgruppe im unteren Bildungssegment mit fünf Prozent, aber diese Zahlen sind weit entfernt von den 22 Prozent, die die Kursteilnehmer/innen angeben. Von Sprachfehlern, Augenproblemen, Schwerhörigkeit oder Schädigungen durch einen Unfall sind Kursteilnehmende wiederum stärker betroffen. Hier zeigt sich aber nahezu keine Differenz zwischen der Vergleichsgruppe aus dem unteren Bildungssegment und den funktionalen Analphabet/inn/en.

Das heißt, in Bezug auf gesundheitliche Beeinträchtigungen kann festgestellt werden, dass funktionale Analphabet/inn/en stärker belastet sind als die Vergleichsgruppe der Bevölkerung aus dem unteren Bildungssegment, aber nicht in einem so hohen Ausmaß wie die Kursteilnehmenden.

Sehr ähnliche Ergebnisse finden wir, wenn wir die Handlungskompetenzen im Alltag der drei Gruppen vergleichen. Die funktionalen Analphabet/inn/en liegen mit ihren eigenen Handlungskompetenzen sehr viel näher an der Vergleichsgruppe aus dem unteren Bildungssegment als die Kursteilnehmer/innen. Dinge des alltäglichen Lebens, wie zum Beispiel Behördengänge oder Bankgeschäfte, üben die funktionalen Analphabet/inn/en zu einem großen Teil selbst aus. So regeln 76 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en aus dem unteren Bildungssegment ihre Behördengänge selbst, während es nur 33 Prozent der Kursteilnehmenden selbst tun. Auch Bankgeschäfte, Einkäufe und die Bedienung von technischen Geräten sind für die funktionalen Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe zu einem großen Teil selbstständig zu erledigen.

Tabelle 14: Handlungskompetenzen im Alltag

Tätigkeiten	Kursteilnehmende	Vergleichsgruppe Bevölkerung im unteren Bildungssegment	Funktionale Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe
Mit Ämtern, Behörden, Versicherungen Dinge regeln	33%	86%	76%
Selbst im Versandhandel oder im Internet-Shop einkaufen	17%	50%	33%
Bankgeschäfte erledigen (Geld überweisen, abheben, einzahlen)	58%	90%	83%
E-Mails oder SMS versenden	33%	67%	51%
Selbst Auto fahren	32%	69%	53%
Technische Geräte bedienen (TV, DVD, Waschmaschine)	84%	95%	93%
Computerspiele machen	34%	37%	34%
Allein Einkäufe machen	92%	88%	83%
Öffentliche Verkehrsmittel benutzen	77%	52%	53%

Vergleichsgruppe: n=1.401 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 im unteren Bildungssegment

Anhand dieser Ergebnisse kann man sehen, dass die Betroffenheit von funktionalem Analphabetismus die Personen nicht per se von alltäglichen Erledigungen ausschließt.

Aus dem sozio-ökonomischen Panel wurden Statements zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen übernommen und nach Zustimmung und Nicht-Zustimmung gefragt. Auch hier kann man die Kursteilnehmer/innen, die Vergleichsgruppe der Bevölkerung im unteren Bildungssegment und die funktionalen Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe miteinander in Beziehung setzen.

Bei den Überzeugungen zu Selbstbestimmung stimmen interessanterweise die Kursteilnehmer/innen vergleichbar zu wie die Vergleichsgruppe in der Bevölkerung. Die funktionalen Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe stimmen hingegen weniger häufig den Überzeugungen zur Selbstbestimmung zu, als es beide andere Gruppen tun. Hier lässt sich nur spekulieren, ob der Kurszusammenhalt bereits positive Effekte zeigt oder vielleicht gerade der vollzogene wichtige Schritt zu einem Alphabetisierungskurs implizit bewertet wird.

Bei den Überzeugungen zu Fremdbestimmung liegen die funktionalen Analphabet/inn/en wiederum näher an der Vergleichsgruppe der Bevölkerung als in der Nähe der Kursteilnehmenden. Die Frage zum Beispiel, ob sie sich als fremdbestimmt erleben, wird von den funktionalen Analphabet/inn/en zu lediglich 18 Prozent bejaht, während es unter den Kursteilnehmenden immerhin 26 Prozent sind. Ebenso verhält es sich mit der Antwort auf die Frage, wer im eigenen Leben die Kontrolle hat. Auch hier sind die funktionalen Analphabet/inn/en sehr viel häufiger der Ansicht, Kontrolle über das eigene Leben zu haben, als es die Kursteilnehmer/innen selbst sind.

Tabelle 15: Statements zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

	Kursteilnehmende	Vergleichsgruppe Bevölkerung im unteren Bildungssegment	Funktionale Analphabet/inn/en der Vergleichsgruppe
Überzeugungen zu Selbstbestimmung (internal control)			
Wie mein Leben verläuft, hängt von mir selbst ab.	84%	81%	74%
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich meistens Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	74%	69%	58%
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es meist aus eigener Kraft meistern.	68%	74%	65%
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	56%	58%	47%
Überzeugungen zu Fremdbestimmung (external control)			
Was man im Leben erreicht, ist in erster Linie eine Frage von Schicksal oder Glück.	54%	32%	43%
Wenn ich im Leben auf Schwierigkeiten stoße, zweifle ich oft an meinen Fähigkeiten.	46%	17%	21%
Ich mache häufig die Erfahrung, dass andere über mein Leben bestimmen.	26%	17%	18%
Ich habe wenig Kontrolle über die Dinge, die in meinem Leben passieren.	26,5%	10%	14%

Vergleichsgruppe: n=1.401 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 im unteren Bildungssegment

Diese drei Vergleiche mit dem AlphaPanel machen deutlich, dass funktionale Analphabet/inn/en sich zum einen in ihrem Leben weniger fremdbestimmt fühlen als Kursteilnehmende, aber auch mehr Dinge selbst erledigen und weniger von gesundheitlichen Beeinträchtigungen betroffen sind als die Kursteilnehmenden.

Auch wenn auf die am Anfang aufgeworfene Frage nach den Beeinträchtigungen im Leben durch den Literalitätslevel sicher nur einige Antwort-Schlaglichter geworfen werden konnten, bestätigen diese, dass der schnelle Schluss, dass funktionale Analphabet/inn/en per se Schwierigkeiten hätten, ihren Alltag zu bewältigen, nicht legitim zu ziehen ist. Wie oben gezeigt, weist auch die private Lebenssituation der funktionalen Analphabet/inn/en nicht auf eine benachteiligte Lebenssituation hin, wenn man von der im Schnitt schlechteren Ausgangslage durch das Elternhaus absieht. Die Kritik, dass die Bezeichnung von Personen als „funktionale Analphabet/inn/en“ bereits eine rein defizitäre Sichtweise transportiere, hängt weniger mit der Wortwahl als vielmehr mit der bisherigen Forschungslage über Kursteilnehmende zusammen, von denen dann auf alle funktionalen Analphabet/inn/en geschlossen wurde. Die vorliegenden Ergebnisse stellen diese Gleichsetzung infrage. Bevor also über eine Änderung der Bezeichnung nachgedacht wird, könnte es vielversprechender sein, eine neue Perspektive zu entwickeln und die Verkopplung in unserer

Vorstellung aufzuheben, dass funktionale Analphabet/inn/en per se benachteiligt sind. Viel interessanter könnte es sein, zukünftig mehr darüber zu forschen, wie funktionale Analphabet/inn/en, die nicht in Kursen lernen, ihren Alltag bewältigen. Darüber wissen wir noch sehr wenig.

Analytisch gilt es dabei immer eine Individualisierung des Problems der geringen Lese- und Schreibkompetenzen zu vermeiden. Vielmehr muss immer wieder auf die Verfestigung von Ungleichheitsstrukturen hingewiesen werden, die wir durch die gesellschaftliche Bewertung von Literalitätskompetenzen permanent reproduzieren.

7. Literatur

- Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Drucks, Stephan; Gerdes, Jürgen; Hastaoglu, Tuba; Osipov, Igor et al. (2010): Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Online verfügbar unter http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_051110.pdf, zuletzt aktualisiert am 05.11.2010, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Bilger, Frauke; Rosenblatt, Berhard von (2011): AlphaPanel: Studie zur Lebenssituation bei Teilnehmenden an Grundbildungskursen. Überblick über die Ergebnisse aus Panelwelle 3 (AP 9).
- Bittlingmayer, Uwe H.; Drucks, Stephan; Gerdes, Jürgen; Bauer, Ullrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 341–374.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2008): Bevölkerung nach Bildungsabschluss. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61656/bildungsabschluss>, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Bundesverband Alphabetisierung [u.a.].
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (DIE-Analysen für Erwachsenenbildung).
- Fickler-Stang, Ulrike (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, Birte; Grotluschen, Anke (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Grotluschen, Anke (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes *lea*. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Anke Grotluschen, Rudolf Kretschmann, Eva Quante-Brandt und Karsten D. Wolf (Hg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 12–39.
- Landhäußer, Sandra; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger: Informelles Lernen in benachteiligten Stadtteilen. In: Fachforum: „Orte der Bildung im Stadtteil“ – Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/36002.pdf>, zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabeten/-innen. In: *Der pädagogische Blick* 18 (4), S. 212-220.

- Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011a): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hg.) (2011b): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. 1. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Wagner, Harald (2008): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Johanna Schneider, Ullrich Gintzel und Harald Wagner (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 23–29.

Literalität, Alter und Geschlecht

Klaus Buddeberg

Inhalt

1.	Zusammenhänge zwischen Literalität, Alter und Geschlecht.....	189
2.	Literalität und Geschlecht.....	189
2.1	Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Geschlecht.....	189
2.2	Geschlechterverteilung funktionaler Analphabet/inn/en	191
2.3	Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse.....	192
2.4	Charakterisierung männlicher und weiblicher funktionaler Analphabet/inn/en.....	193
2.4.1	Geschlecht und Altersgruppen.....	193
2.4.2	Alpha-Levels nach Geschlecht	194
2.4.3	Arbeitende funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht.....	195
2.4.4	Häusliche funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht.....	197
2.4.5	Arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht	198
2.5	Internationaler Vergleich.....	199
3.	Literalität und Alter.....	199
3.1	Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Altersgruppen.....	200
3.2	Altersverteilung funktionaler Analphabet/inn/en.....	201
3.3	Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse.....	201
3.4	Charakterisierung der Altersgruppen	202
3.4.1	Alpha-Levels nach Alter	202
3.4.2	Niveau der Schulabschlüsse nach Alter.....	203
3.4.3	Arbeitende, häusliche und arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Alter	204
3.5	Alter und Kompetenzverlust.....	206
3.6	Altersstruktur funktionaler Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden	208
3.7	Internationaler Vergleich.....	208
4.	Literatur	209

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht.....	190
Tabelle 2:	Verteilung der Geschlechter nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	191
Tabelle 3:	Prädiktorstärke des Faktors Geschlecht.....	192
Tabelle 4:	Differenzierung der Literalitätsniveaus funktionaler Analphabet/inn/en in drei Alpha-Levels nach Geschlecht.....	195
Tabelle 5:	Erwerbssituation funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht	196

Tabelle 6:	Berufliche Stellung funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht	196
Tabelle 7:	Haushaltstyp und Zusammenleben Familienstand nach Geschlecht	198
Tabelle 8:	Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Alter	200
Tabelle 9:	Altersverteilung nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben	201
Tabelle 10:	Auszug aus den Ergebnissen der Regressionsanalyse zu dem Parameter Alter	202
Tabelle 11:	Altersgruppen funktionaler Analphabet/inn/en nach Alpha-Levels	203
Tabelle 12:	Schulabschlüsse funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen	203
Tabelle 13:	Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen	204
Tabelle 14:	Haushaltstyp und Zusammenleben mit Partner/in nach Altersgruppen	205
Tabelle 15:	Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Alpha-Levels	207
Tabelle 16:	Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Altersgruppen	207
Tabelle 17:	Altersstruktur der funktionalen Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden	208

Literalität, Alter und Geschlecht

Klaus Buddeberg

1. Zusammenhänge zwischen Literalität, Alter und Geschlecht

Welchen Einfluss haben das Alter und das Geschlecht auf die literale Kompetenz der erwerbsfähigen Bevölkerung? Sind Alter und Geschlecht starke Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus? Im Vergleich zu anderen persönlichen Merkmalen wie dem Schulabschluss oder der in der Kindheit erlernten Erstsprache bleiben die Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten begrenzt.

Allgemein lässt sich formulieren, dass Männer schwächer abschneiden als Frauen, also stärker von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, und dass jüngere Menschen *nicht* systematisch schwächer abschneiden als ältere. Die kulturpessimistische These („Früher war alles besser.“) lässt sich auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse entkräften.

Dieser Beitrag arbeitet neben der Darstellung zentraler Untersuchungsergebnisse heraus, wie sich Männer und Frauen bzw. jüngere und ältere Menschen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, hinsichtlich soziodemografischer Parameter wie etwa hinsichtlich der Erwerbstätigkeit unterscheiden, und welche Konsequenzen sich daraus für die Erreichbarkeit der Betroffenen für die Information über Kursangebote ergeben. Im Zusammenhang mit der Frage der Altersstruktur der Betroffenen wird zudem die Frage der Health Literacy thematisiert und zwar unter der Perspektive, dass gerade ältere funktionale Analphabet/inn/en ihren Gesundheitszustand überdurchschnittlich häufig als schlecht beschreiben.

2. Literalität und Geschlecht

Frauen schneiden im kompetenzdiagnostischen Teil der leo.-Befragung im Schnitt etwas besser ab als Männer. Das bedeutet freilich nicht, dass Frauen nur in unbedeutendem Umfang von funktionalem Analphabetismus betroffen wären. In der Tat leben in Deutschland rund drei Millionen betroffene Frauen. Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Anteile funktionaler Analphabet/inn/en unter Männern und Frauen dargestellt und in der umgekehrten Perspektive illustriert, in welchem Umfang Männer und Frauen jeweils zum Gesamtphänomen beitragen. Anschließend wird die Bedeutung des Geschlechts als Prädiktor für funktionalen Analphabetismus diskutiert und ein Versuch unternommen, die Gruppen der männlichen und der weiblichen Betroffenen zu charakterisieren.

2.1 Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Geschlecht

Während im Durchschnitt der Deutsch sprechenden Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren 14,5 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, liegt der

Anteil bei Männern erkennbar über, bei Frauen erkennbar unter dem Durchschnitt. Tabelle 1 zeigt, dass sich innerhalb der männlichen erwerbsfähigen Bevölkerung 17,4 Prozent und innerhalb der weiblichen erwerbsfähigen Bevölkerung 11,6 Prozent Betroffene befinden.

Der Bereich des funktionalen Analphabetismus umfasst im Kontext der leo. – Level-One Studie die Alpha-Levels 1 bis 3. Auf einer allgemeinen Ebene lässt sich der Alpha-Level 1 dadurch beschreiben, dass Betroffene auf diesem Level allenfalls einzelne Buchstaben lesen und / oder schreiben können. Einer Person auf Alpha-Level 2 gelingt es, einzelne Worte zu erkennen und niederzuschreiben, sie scheitert aber an der Satzebene. Auf Alpha-Level 3 weist eine Person das Vermögen auf, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, sie hat aber erhebliche Probleme mit selbst einfachen zusammenhängenden Texten.¹

Oberhalb des Bereichs des funktionalen Analphabetismus sind weitere 28,7 Prozent der männlichen Bevölkerung und 23 Prozent der weiblichen Bevölkerung zwar literalisiert, schreiben jedoch auch bei gebräuchlichem Wortschatz deutlich fehlerhaft.

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht

Literalität	Alpha-Level	Anteil in Prozent der männlichen bzw. weiblichen Bevölkerung		
		Insgesamt	Männer	Frauen
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,7%	0,5%
	α 2	3,9%	5,0%	2,8%
	α 3	10,0%	11,7%	8,3%
Zwischensumme		14,5%	17,4%	11,6%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	28,7%	23,0%
	$> \alpha$ 4	59,7%	54,1%	65,4%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten

1 Diese Charaktisierung der Alpha-Levels erscheint auf den ersten Blick sehr vereinfachend. In der Tat liegen den Alpha-Levels jeweils eine ganze Reihe von Kann-Bestimmungen und schwierigkeitsbestimmender Merkmale zugrunde, die in dem Projekt leo. – Literalitätentwicklung von Arbeitskräften hergeleitet wurden (vgl. Hartig / Riekmann zur Bestimmung der Level-Grenzen in diesem Band). Es zeigte sich bei der Herleitung der den Alpha-Levels zugrundeliegenden Kann-Beschreibungen sehr deutlich, dass die Textlänge beim Lesen und Schreiben das zentrale schwierigkeitsbestimmende Merkmal ist: Je länger ein Textelement ist, desto schwieriger sind sowohl das Lesen als auch das Schreiben. Diese sogenannte Symbolebene (Buchstabe, Wort, Satz, Text) hängt hochsignifikant mit der Schwierigkeit einer Aufgabe zusammen. Die Symbolebene sagt somit hinreichend viel über die Anforderung eines Alpha-Levels aus. Deshalb lässt sich funktionaler Analphabetismus treffend als die „Unterschreitung der Textebene“ beschreiben. Siehe hierzu auch den Beitrag von von Anke Grotlüsch, Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg zu den methodischen Herausforderungen der Studie sowie Heinemann, 2011, S. 90-92.

2.2 Geschlechterverteilung funktionaler Analphabet/inn/en

Der höhere Anteil der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Männer hat zur Folge, dass Männer zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus stärker beitragen, als dies ihrem allgemeinen Bevölkerungsanteil entspricht.

Tabelle 2 gibt den prozentualen Anteil von Männern und Frauen unter den funktionalen Analphabet/inn/en und Personen mit fehlerhafter Schreibung an. Während der Anteil der Männer an der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren rund 50 Prozent beträgt, tragen sie zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus mit rund 60 Prozent, zur Gruppe der fehlerhaft Schreibenden mit ebenfalls überdurchschnittlichen 56 Prozent bei.

Tabelle 2: Verteilung der Geschlechter nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Männer	59,9%	64,2%	58,8%	60,3%	56,0%	45,8%	50,6%
Frauen	40,2%	35,8%	41,2%	39,7%	44,0%	54,2%	49,4%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten.

Die Teilnahme von Männern und Frauen an Alphabetisierungskursen deckt sich zwar nicht mit den Anteilen von Männern und Frauen an den Betroffenen, im Rahmen des AlphaPanels² konnte aber gezeigt werden, dass an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen anteilig mehr Männer teilnehmen als Frauen, und das, obwohl im Schnitt aller Angebote der Allgemeinen Erwachsenenbildung Frauen als Teilnehmende stärker vertreten sind. So weist die Studie unter den Teilnehmenden zu 56 Prozent Männer, zu 44 Prozent Frauen aus (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 13-14).

Allerdings lässt sich ungeachtet dieser strukturellen Ähnlichkeit der Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie und dem AlphaPanel nicht grundsätzlich von den Ergebnissen der Adressatenstudie (leo.) auf die der Teilnehmendenstudie (AlphaPanel) schließen. Wie im Abschnitt zum Einfluss des Alters auf die Literalität und sehr ausführlich im Beitrag von Anke Grotluschen zur Erwerbstätigkeit funktionaler Analphabet/inn/en in diesem Band gezeigt wird, bildet nämlich der Blick auf die Teilnehmenden der Kurse lediglich eine sehr spezifische Subgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en ab.

2 Zu Ergebnissen des AlphaPanels siehe Rosenblatt / Bilger 2011 und Holtsch / Lehmann 2010 sowie Lehmann / Fickler-Stang / Maué in diesem Band.

2.3 Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse

Ungeachtet der beschriebenen Proportionen zählt das Geschlecht (das gilt auch für das Alter) nicht zu den starken Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus. Die Regressionsanalyse³ weist für den Parameter Geschlecht zwar ein signifikant besseres Abschneiden von Frauen gegenüber Männern aus (siehe Tabelle 3), im Vergleich zu den Parametern „fehlender Schulabschluss“ und „andere Erstsprache als Deutsch“ ist aber die Auswirkung des Geschlechts auf die zu erwartende literale Kompetenz deutlich geringer.

Tabelle 3: Prädiktorstärke des Faktors Geschlecht

	Lese- und Schreibkompetenz
Konstante auf Skala von 0-100 Punkten (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
Geschlecht (Referenzgruppe: Männer) Frauen	2,6***

Quelle: leo.-Regressionsanalyse. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$. Skala: Von 0-100 Punkte, funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1-3) endet bei 39,5 Punkten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Insgesamt stärkster Prädiktor: „kein Schulabschluss“ (-9,5***). $R^2 = 0,315$ → Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich durch die beobachteten Parameter erklären.

Männer weisen demnach gegenüber Frauen mit ansonsten identischen Eigenschaften (Alter, Schulabschluss, Erstsprache, Erwerbstätigkeit, Schulabschluss der Eltern) eine um rund 2,6 Punkte schwächere Testleistung auf, und zwar aufgrund ihres „Mann-Seins“. Um die Bedeutung dieser abstrakten 2,6 Punkte einordnen zu können, hilft ein Blick auf die leo.-Skala, auf der die Testleistungen als Punktwerte zwischen 0 und 100 Punkten verortet sind. Ein „Durchschnittsdeutscher“⁴ erreicht auf der leo.-Skala einen Punktwert von rund 52 (Konstante). Knapp unter einer Testleistung von 40 Punkten beginnt der Bereich des funktionalen Analphabetismus. Zum Vergleich: Ein fehlender Schulabschluss bedeutet unter Kontrolle der anderen Parameter eine schwächere Testleistung um 9,5 Punkte. Die Tatsache, Deutsch nicht als Erstsprache erlernt zu haben, bewirkt eine negative Abweichung um 8,4 Punkte. Selbst ein bildungsferner familiärer Hintergrund, operationalisiert durch fehlende Schulabschlüsse der Eltern, hat mit einem negativen Abweichen von 3,9 Punkten noch eine stärkere Bedeutung auf die zu erwartende literale Kompetenz als das Geschlecht.

Die beschriebenen 2,6 Punkte erhalten aber dann erhebliches Gewicht, wenn berücksichtigt wird, dass alle anderen in der Regressionsanalyse untersuchten Parameter inhaltlich begründbare Bezüge zur Literalität aufweisen (etwa Erstsprache und Bildung), das Geschlecht hingegen nicht. Obwohl also das Geschlecht im

3 Die Regressionsanalyse wird mit sämtlichen Ergebnissen im Beitrag von von Grotluschen / Riekmann / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band diskutiert und vollständig tabellarisch dargestellt.

4 Diese Standardperson ist über die folgenden Merkmale definiert: Mann, 40-49 Jahre, Erstsprache Deutsch, mittlerer Schulabschluss, Eltern mit mittlerem Schulabschluss, erwerbstätig.

Vergleich zu anderen Parametern allein nur geringen Einfluss auf die Literalität hat, ist die Erkenntnis besorgniserregend, dass allein das „Mann-Sein“, also eine Eigenschaft ohne inhaltlich begründbare Verknüpfung zur Literalität, zu schwächeren Testleistungen führt. Oder anders ausgedrückt: Das bloße „Mann-Sein“ hat auf die Literalität etwa die gleiche Auswirkung, wie statt des Abiturs die Mittlere Reife erworben zu haben.

2.4 Charakterisierung männlicher und weiblicher funktionaler Analphabet/inn/en

Obwohl, wie gezeigt wurde, der Einfluss des Geschlechts auf die Literalität im Vergleich zu anderen Einflussgrößen begrenzt ist, lässt sich anhand einiger Parameter beschreiben, wie die Teilgruppen der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Männer und Frauen beschaffen sind.

Gibt es also *den typischen* männlichen Betroffenen und gibt es *die typische* weibliche Betroffene? Diese Frage stellt sich einerseits, um mögliche Unterschiede in der Ursächlichkeit des funktionalen Analphabetismus herauszuarbeiten und andererseits, um Strategien zur Information von Betroffenen und deren sozialem und professionellem Umfeld an diesen möglichen Typen funktionaler Analphabet/inn/en ausrichten zu können. Wo und auf welchem Wege kann es gelingen, Betroffene über bestehende Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und ggfs. zur Teilnahme zu motivieren? Auf welchem Literalitätsniveau hat die spezifische Weiterbildung anzusetzen?

Beide Gruppen – männliche wie weibliche Betroffene – sind in sich zu heterogen, um von typischen männlichen oder weiblichen Betroffenen sprechen zu können. Männer und Frauen aller Altersstufen sind betroffen, Männer und Frauen mit und ohne Migrationserfahrung sind betroffen und Männer und Frauen auf allen Bildungsniveaus⁵ sind betroffen. Und sowohl für Männer als auch für Frauen gilt, dass der fehlende Schulabschluss und die Tatsache, Deutsch nicht als Erstsprache erlernt zu haben, die höchsten Risiken darstellen, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein.

2.4.1 Geschlecht und Altersgruppen

Das stärkere Ausmaß von Betroffenheit von Männern durch funktionalen Analphabetismus betrifft sämtliche Altersstufen. Unter den 18- bis 29-Jährigen sind zehn Prozent der Frauen und 15 Prozent der Männer, unter den 30- bis 39-Jährigen sind 12,9 Prozent der Frauen und 16,8 Prozent der Männer betroffen. Mit 13,4 Prozent sind unter den 50- bis 64-Jährigen zwar anteilig besonders viele Frauen betroffen,

5 Dabei sind die betroffenen Frauen im Schnitt besser gebildet als die männlichen Betroffenen. Während 70 Prozent der betroffenen Männer einen niedrigen Abschluss bis maximal Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss haben, liegt dieser Anteil unter den betroffenen Frauen bei rund 60 Prozent. Anteilig mehr betroffene Frauen als Männer haben also die Mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss. Zur Klärung des erklärungsbedürftigen Zusammentreffens von höherer Bildung und funktionalem Analphabetismus vgl. Grotlüschen / Sondag in diesem Band.

auch hier liegt aber der Anteil der Männer mit 17,9 Prozent deutlich höher. Die weiteste Öffnung der Schere lässt sich bei den Personen im Alter zwischen 40 und 49 Jahren feststellen, dort sind 9,9 Prozent der Frauen und 18,7 Prozent der Männer funktionale Analphabet/inn/en. Diese Differenz lässt sich im Übrigen nicht durch die Repräsentation von Personen mit Deutsch als Zweitsprache erklären, die nämlich weitaus stärker in der Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen vertreten sind.

Diese Relationen bedeuten in der umgekehrten Perspektive („Wer trägt wie stark zum funktionalen Analphabetismus bei?“), dass in allen differenzierten Altersgruppen deutlich mehr Männer zu den Betroffenen zu zählen sind als die Frauen der jeweiligen Altersgruppe. So schwankt der Anteil der Männer unter den Betroffenen zwischen 56,9 Prozent unter den 50- bis 64-Jährigen und 66,3 Prozent unter den 40- bis 49-Jährigen.

2.4.2 Alpha-Levels nach Geschlecht

Innerhalb der Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der Alpha-Levels geringfügig. Wie die Tabelle 4 illustriert, ist ein etwas größerer Anteil der betroffenen Frauen im Vergleich zu betroffenen Männern auf dem Alpha-Level 3 verortet, dem sich als Literalitätsniveau die Beherrschung der einfachen Satzebene zuordnen lässt. Anteilig mehr Männer sind auf dem Alpha-Level 2 lokalisiert, dem die Beherrschung der Wortebene, aber ein weitgehendes Scheitern an der Satzebene entspricht. Insgesamt gilt aber für beide Geschlechter, dass mehr als zwei Drittel der Betroffenen zumindest über schriftsprachliche Kompetenz des Alpha-Levels 3 verfügen.

Damit verfügen betroffene Männer – und in noch stärkerem Maße betroffene Frauen – über ein höheres Kompetenzniveau als die Mehrheit der Kurs teilnehmenden. Laut den Ergebnissen des AlphaPanels ist ein deutlich größerer Teil der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten auf bzw. unterhalb von Alpha-Level 2 zu verorten, und zwar sowohl gemessen an der Selbsteinschätzung der Befragten (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 25) als auch ermittelt durch Kompetenzdiagnostik auf Basis von leo.-Items (vgl. Lehmann / Fickler-Stang / Maué in diesem Band).

Als Konsequenz dieses Auseinanderfallens der Ergebnisse der Adressaten- und Teilnehmendenstudie wird der Bedarf sichtbar, die Kursinhalte didaktisch auch auf die Gruppe derjenigen zuzuspitzen, deren Anliegen nicht Alphabetisierung im Sinne des Erlernens des Lesens und Schreibens von der Buchstabenebene an ist, sondern die Erweiterung und Verfestigung des Lese- und Schreibvermögens hin zur Ebene umfangreicherer Texte.

Tabelle 4: Differenzierung der Literalitätsniveaus funktionaler Analphabet/inn/en in drei Alpha-Levels nach Geschlecht

Alpha-Level	Anteile der männlichen bzw. weiblichen Betroffenen		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen
α 1	3,8%	3,8%	3,9%
α 2	27,0%	28,8%	24,3%
α 3	69,2%	67,4%	71,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=1.220 Personen auf den Alpha-Levels 1 bis 3

2.4.3 Arbeitende funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht

Dennoch existiert ein gewichtiger Unterschied zwischen den Betroffenen beider Geschlechter. Dieser liegt in der Frage der Erwerbstätigkeit. Unter den funktionalen Analphabet/inn/en ist der Anteil der Erwerbstätigen insgesamt etwas geringer als im Schnitt der Bevölkerung.⁶ Von funktionalem Analphabetismus betroffene Männer sind in höherem Maße erwerbstätig als die korrespondierende Gruppe unter Frauen, dies gilt insbesondere für die Erwerbstätigkeit in Vollzeit. Männer verbringen also im Durchschnitt auch mehr Zeit am Arbeitsplatz als Frauen (Tabelle 5). Der erhebliche Unterschied der Vollzeit- und Teilzeitquoten gilt grundsätzlich für Männer im Vergleich zu Frauen, also nicht für funktionale Analphabet/inn/en. Allerdings ist der Anteil der in Vollzeit tätigen Personen unter den funktionalen Analphabet/inn/en um jeweils rund zehn Prozentpunkte niedriger als im Bevölkerungsschnitt und zwar bei Männern und Frauen gleichermaßen.

Damit sind trotz der geringeren Erwerbsquote im Vergleich zur Gesamtbevölkerung dennoch rund die Hälfte der betroffenen Frauen und über 60 Prozent der betroffenen Männer erwerbstätig.⁷

6 Der Unterschied im Ausmaß der Erwerbstätigkeit ist somit eher gradueller denn substanzieller Natur, vgl. Buddeberg et al. 2012, S. 29-30.

7 An dieser Stelle zeigt sich, wie im Beitrag von Anke Grotluschen zur Erwerbstätigkeit funktionaler Analphabet/inn/en ausführlich diskutiert wird, dass der Schluss von Ergebnissen der Teilnehmendenforschung wie etwa dem AlphaPanel auf die Gesamtheit der Betroffenen nicht zulässig ist, zeichnet sich die Gruppe der Kursteilnehmenden doch durch deutlich andere Relationen hinsichtlich der Erwerbstätigkeit aus.

Tabelle 5: Erwerbssituation funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht

	Anteile unter funktionalen Analphabet/inn/en und in der Gesamtbevölkerung nach Geschlecht					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung insgesamt		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen	Bevölkerung insgesamt	Männer	Frauen
Erwerbstätig in Vollzeit	40,8%	56,0%	17,8%	47,0%	65,2%	28,3%
Erwerbstätig in Teilzeit	16,1%	6,7%	30,2%	19,4%	5,8%	33,4%
Auszubildende/r in betrieblicher Lehre	2,7%	3,1%	2,1%	2,9%	3,2%	2,6%
Arbeitslos	16,7%	18,6%	13,7%	7,6%	8,7%	6,4%
In Elternzeit	1,1%	0,1%	2,8%	2,0%	0,2%	3,8%
Schüler/in, Student/in, unbez. Praktikum, sonst. Ausbildung	3,9%	4,2%	3,4%	7,5%	8,2%	6,8%
Im Zivil- oder Wehrdienst	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,3%	0,0%
Rentner/in, Pensionär/in	6,3%	6,7%	5,7%	4,8%	5,5%	4,1%
Erwerbsunfähig	2,3%	2,9%	1,4%	1,2%	1,4%	1,1%
Hausfrau / Hausmann	9,0%	1,1%	21,0%	6,3%	0,4%	12,3%
Sonstiges	1,1%	0,7%	1,8%	1,1%	1,0%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n=8.436, jeweils Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Sind funktionale Analphabet/inn/en erwerbstätig, so sind die Männer unter ihnen vornehmlich Arbeiter, die Frauen unter ihnen in annähernd gleichem Maße Arbeiterinnen oder Angestellte (Tabelle 6). Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist der Anteil der Arbeiter/innen unter den Betroffenen deutlich höher und zwar sowohl unter betroffenen Männern als auch unter den betroffenen Frauen. Umgekehrt ist der Anteil der Angestellten unter den Betroffenen geringer als im Schnitt der Bevölkerung. Dies gilt ebenfalls sowohl für Männer wie für Frauen.

Tabelle 6: Berufliche Stellung funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht

	Anteile unter funktionalen Analphabet/inn/en und in der Gesamtbevölkerung nach Geschlecht					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung insgesamt		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen	Bevölkerung insgesamt	Männer	Frauen
Arbeiter/innen	33,3%	40,2%	22,7%	18,6%	26,8%	10,2%
Angestellte	21,2%	18,2%	25,8%	39,3%	32,8%	45,9%
Beamte/innen	0,4%	0,5%	0,2%	4,9%	6,1%	3,6%
Selbstständige	6,9%	8,9%	3,8%	8,9%	11,0%	6,6%
Sonstige, keine Angabe	1,2%	1,0%	1,4%	1,3%	1,2%	1,4%
Nicht erwerbstätig	37,0%	31,1%	46,1%	27,1%	22,1%	32,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n=8.436, jeweils Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Wie an anderer Stelle gezeigt wurde,⁸ lassen sich bestimmte Branchen und Tätigkeitsbereiche eingrenzen, in denen Betroffene anteilig besonders häufig tätig sind. Unter dem Aspekt der Erreichbarkeit durch Informationskampagnen oder durch informierte Personen aus dem Umfeld der Betroffenen ließen sich so also im Falle der „*arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en*“ Strategien betrieblicher Weiterbildung entwickeln, die über die Betriebe (Personalverantwortliche, Betriebsräte) oder Gewerkschaften risikobehaftete Personengruppen gezielt adressieren können.

2.4.4 Häusliche funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht

Das zuvor Gesagte gilt freilich nur für Männer und Frauen, sofern sie erwerbstätig sind oder sich in einer Ausbildung befinden. Betroffene Frauen sind aber weitaus häufiger als Männer zu Hause, das heißt, sie beschreiben sich selbst als Hausfrauen, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, oder – seltener – als in Elternzeit. Wie Tabelle 5 ebenfalls zeigt, zählt jede fünfte von funktionalem Analphabetismus betroffene Frau zu den „*häuslichen funktionalen Analphabetinnen*“. Da diese nicht in Erwerbs- oder Ausbildungsarrangements eingebunden sind, stellt sich im Gegensatz zu Erwerbstätigen in stärkerem Maße die Frage der Erreichbarkeit. Eine Kampagnenstrategie, die auf Information über Grundbildungsangebote und Motivation zur Teilnahme zielt, kann im Fall dieser Personengruppe also nicht auf institutionalisierte Beziehungsstrukturen wie im Falle der (vielfach männlichen) erwerbstätigen funktionalen Analphabet/inn/en. Zurückgreifen erweist sich – auch dies legen die Daten aus der Tabelle 5 nahe –, dass für betroffene Frauen das Hausfrauendasein eine verstärkt gewählte Option ist, denn während sich der Anteil der Hausmänner sowohl im Bevölkerungsdurchschnitt als auch unter den Betroffenen unter bzw. um einen Prozent bewegt, liegt der Anteil der Hausfrauen bei den betroffenen Frauen mit 21 Prozent deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt von 12,3 Prozent.

In der Gefahr, aufgrund nicht vorhandener Einbindung in betriebliche Strukturen, aus dem Bereich der Weiterbildungsangebote abgekoppelt zu werden, steht jede fünfte betroffene Frau, diese Gefahr besteht für betroffene Männer hingegen kaum. Um diese Personengruppe nicht aus dem Blick zu verlieren, und um trotz der Häuslichkeit Kontakt zu Betroffenen herstellen zu können, dürfte es von besonderer Bedeutung sein, Personen im sozialen Umfeld möglicher Betroffener für die Problematik zu sensibilisieren. Fundierte Kenntnisse über die „Mitwisser“ funktionaler Analphabet/inn/en, also über Personen, die im familiären oder sozialen Umfeld oder im Erwerbsleben Kenntnis über die mangelnde Lese- und Schreibkompetenz anderer Personen haben, liegen zurzeit in systematisch erarbeiteter Form jedoch noch nicht vor.

Hierbei ist es zudem bedeutsam, dass Frauen deutlich seltener allein leben als Männer, dass häusliche Isolation und damit verbunden fehlende familiäre Unterstützungssysteme also in höherem Maße ein Problem von Männern darstellt (Tabelle 7). Unter betroffenen Männern beträgt der Anteil der Alleinlebenden 16 Prozent, unter betroffenen Frauen knapp zehn Prozent. Dem entspricht ein weit-

8 Vgl. Grottlüschen zur Erwerbstätigkeit funktionaler Analphabet/inn/en in diesem Band, vgl. auch Buddeberg et al. 2012.

aus höherer Anteil von Ledigen unter den männlichen Betroffenen als unter weiblichen Betroffenen.

In dieser Hinsicht unterscheiden sich funktionale Analphabet/inn/en übrigens nicht nennenswert von der Bevölkerung insgesamt. Erheblich weniger Personen, die in einer Partnerschaft leben, gibt es hingegen unter den Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen (Rosenblatt 2011, S. 96).

Tabelle 7: Haushaltstyp und Zusammenleben Familienstand nach Geschlecht

	Anteile aller Betroffenen, der männlichen bzw. weiblichen Betroffenen und der Bevölkerung insgesamt					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung insgesamt		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen	Bevölkerung insgesamt	Männer	Frauen
Ein-Personen-Haushalt	13,6%	16,0%	9,8%	12,8%	15,4%	10,1%
Mehrpersonen-haushalt	86,3%	83,8%	90,1%	87,1%	84,6%	89,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Verheiratet, mit Ehepartner/in zusammenlebend	57,9%	56,0%	60,7%	57,8%	55,0%	60,6%
Verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend	3,9%	2,8%	5,7%	3,5%	2,6%	4,4%
Ledig	27,2%	32,4%	19,2%	30,1%	35,6%	24,4%
Geschieden	8,0%	7,3%	9,0%	6,6%	5,8%	7,3%
Verwitwet	2,5%	1,2%	4,5%	1,7%	0,8%	2,7%
Summe*	99,5%	99,7%	99,1%	99,6%	99,7%	99,4%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n=8.436, jeweils Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. * Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Antworten ‚keine Angabe‘

2.4.5 Arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht

Die Daten der Tabelle 5 zur Erwerbssituation funktionaler Analphabet/inn/en zeigen aber neben der auf den ersten Blick überraschend hohen Erwerbsquote auch einen insgesamt hohen Anteil an Arbeitslosen unter den Betroffenen. Während zum Zeitpunkt der Befragung Ende 2010 knapp acht Prozent der befragten Bevölkerung von 18 bis 64 Jahren arbeitslos waren – gegenwärtig liegt die bundesweite Arbeitslosenquote bei unter sieben Prozent (Juli 2012) – sind von den von funktionalem Analphabetismus betroffenen Männer 19 Prozent, von den betroffenen Frauen 14 Prozent arbeitslos. Von den arbeitslosen funktionalen Analphabet/inn/en beziehen rund 80 Prozent Arbeitslosengeld II.

Aus dem weit überdurchschnittlichen Anteil von Arbeitslosen unter den Betroffenen lässt sich eine weitere Strategie zur Information der Betroffenen und ihrer möglichen Motivation zum Weiterlernen ableiten. Eine systematische

Kontaktaufnahme zu den „*arbeitslosen funktionalen Analphabet/inn/en*“ wäre in diesem Fall durch die Sachbearbeitenden der Arbeitsagenturen denkbar. In der Praxis dürfte diese Möglichkeit neben der systematischen Schulung und Sensibilisierung von Mitarbeiter/inne/n der Agenturen aber auch davon abhängen, ob die Kontakte nicht nur punktueller Natur sind. Es ist davon auszugehen, dass Personen im administrativen Umfeld von Betroffenen einige Zeit benötigen, um aus einer ersten Ahnung, mit jemandem zu tun zu haben, der oder die von funktionalem Analphabetismus betroffen sein könnte, eine sichere Annahme zu entwickeln.

2.5 Internationaler Vergleich

Die Ergebnisse der leo.-Studie bestätigen vergleichbare Resultate von Studien aus anderen Ländern. So kommt die französische Studie IVQ 2004-2005 (Information et Vie Quotidienne) zu dem Ergebnis, dass unter den von funktionalem Analphabetismus Betroffenen in Frankreich 59 Prozent Männer und 41 Prozent Frauen sind. Und auch insgesamt zeigt sich – wie in der leo.-Studie – dass Männer häufiger von funktionalem Analphabetismus betroffen sind (elf Prozent) als Frauen (acht Prozent) (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme 2005, S. 6).

Der International Adult Literacy Survey (IALS) kommt für zahlreiche teilnehmende Länder zu dem Ergebnis, dass Frauen mit Texten besser zurechtkommen als Männer. Allerdings gibt es hierbei auch Ausnahmen. So weisen die vom Schweizer Bundesamt für Statistik berichteten Teilergebnisse der Nachfolgeerhebung Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) im Jahr 2005 darauf hin, dass in der Schweiz die Männer hinsichtlich des Lesens von Texten, schematischer Darstellungen, der Alltagsmathematik und des Problemlösens besser abschneiden als die Frauen (Schweizer Bundesamt für Statistik 2005, S. 17), dass die Geschlechterverteilung hinsichtlich des Lesens also keine Naturgesetzlichkeit ist. Dies weist, auch wenn die Schweizer Ergebnisse eine Ausnahme darstellen, darauf hin, dass die geschlechtsspezifische Risikozuschreibung eher ein soziokulturelles Problem widerspiegelt als ein geschlechtliches.

3. Literalität und Alter

Eine eindeutige Zuschreibung eines hohen oder geringen Risikos, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, lässt sich bezogen auf die Altersverteilung nicht vornehmen. Zwar zeigen sich einige Unterschiede im Ausmaß der Betroffenheit verschiedener Altersgruppen, als Prädiktor für das Phänomen ist das Alter aber noch wesentlich schwächer als das Geschlecht.

Im Rahmen der leo.-Studie wurden Personen zwischen 18 und 64 Jahren befragt. Diese Begrenzung ist bedingt durch die Stichprobenstruktur des Adult Education Survey (AES), auf den der kompetenzdiagnostische Teil der leo.-Untersuchung als Add-On aufgesetzt wurde. Durch Daten gesicherte Aussagen über das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus unter Personen jenseits des Rentenalters sind daher nicht möglich.

Da bei der Interpretation der Ergebnisse aber auch das Phänomen des Kompetenzverlusts mit in Betracht zu ziehen ist, lässt sich vermuten, dass das Gesamtergebnis eher schlechter ausfallen würde, wenn die höheren Altersgruppen mit einbezogen worden wären. Ergebnisse zu den Kompetenzen der 65- bis 80-Jährigen wird die Zusatzstudie Competencies in Later Life (CILL) der PIAAC-Studie 2014 liefern.

3.1 Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Altersgruppen

Während im Durchschnitt der untersuchten Bevölkerung 14,5 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, variiert dieser Anteil im Vergleich von vier Altersgruppen zwischen 13 Prozent unter den 18- bis 29-Jährigen und 16 Prozent unter den 50- bis 64-Jährigen. Innerhalb der dazwischen liegenden Gruppen (30-39 Jahre und 40-49 Jahre) liegt der Anteil bei rund 15 Prozent (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Alter

		Anteil in Prozent verschiedener Altersgruppen				
Literalität	Alpha-Level	Insgesamt	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,4%	0,6%	0,6%	0,7%
	$\alpha 2$	3,9%	2,7%	4,2%	4,3%	4,2%
	$\alpha 3$	10,0%	9,5%	10,1%	9,6%	10,8%
Zwischensumme		14,5%	12,6%	14,9%	14,5%	15,7%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	26,6%	25,6%	23,7%	27,4%
	$> \alpha 4$	59,7%	60,9%	59,5%	61,8%	56,9%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Auch wenn die Unterschiede zwischen den Gruppen bei Kontrolle anderer soziodemografischer Variablen nicht signifikant sind (vgl. die Ergebnisse der Regressionsanalyse in Tabelle 10), so lässt sich doch bereits an dieser Stelle konstatieren, dass die kulturpessimistische Annahme, nach der jüngere Personen hinsichtlich ihres Bildungserfolgs gegenüber älteren ins Hintertreffen geraten, zumindest hinsichtlich der Literalität nicht zutrifft. Im Gegenteil lässt sich vielmehr vermuten, dass ältere Personen stärker zum Gesamtphänomen beitragen, als es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht.

Eine deutliche anteilige Zunahme der Betroffenen mit steigendem Alter weisen hingegen Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Hier steigt der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en an den Altersgruppen mit steigendem Alter an.⁹

9 Vgl. Buddeberg / Riekman zu Literalität und Erstsprache in diesem Band.

3.2 Altersverteilung funktionaler Analphabet/inn/en

Tabelle 9 gibt in Prozent an, auf welche Altersgruppen sich funktionale Analphabet/inn/en und Personen mit Rechtschreibproblemen verteilen. Und in der Tat ist der größte Teil der funktionalen Analphabet/inn/en derzeit 50 bis 64 Jahre alt, nämlich etwa 33 Prozent, also knappe drei Prozentpunkte mehr als es ihrem Anteil an der Bevölkerung insgesamt entspricht.

Tabelle 9: Altersverteilung nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben	> $\alpha 4$	Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
18-29 Jahre	16,4%	15,8%	21,6%	19,9%	23,5%	23,4%	22,9%
30-39 Jahre	20,2%	21,6%	20,1%	20,6%	19,8%	20,0%	20,0%
40-49 Jahre	27,3%	30,1%	25,8%	27,0%	24,8%	28,0%	27,0%
50-64 Jahre	36,1%	32,4%	32,4%	32,6%	31,9%	28,7%	30,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Etwa 20 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en gehören zur Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen. Sie tragen damit weniger stark zum Gesamtphänomen bei als ihr Bevölkerungsanteil vermuten ließe. Bei den dazwischen liegenden Altersgruppen decken sich der allgemeine Bevölkerungsanteil und der Beitrag zum funktionalen Analphabetismus.

Für die leo.-Daten, die im Jahr 2010 erhoben wurden, dürften dabei Kohorteneffekte weitgehend auszuschließen sein. Während sich in anderen Studien das tendenziell bessere Abschneiden der Jüngeren zum Teil darauf zurückführen lässt, dass für Ältere kein Schulangebot bestand, trifft dies auf die leo.-Studie nicht zu. Die ältesten leo.-Befragten sind 1945 geboren und somit sechs Jahre später, also etwa 1951 eingeschult worden. Damit schlägt sich der Nachkriegseffekt des mangelnden Schulangebots der späten vierziger Jahre nicht mehr nieder. Es bleibt aber selbst bei Kontrolle der Bildungsexpansion der 1970er Jahre ein geringer signifikanter Effekt zugunsten jüngerer Altersgruppen bestehen, der genau gegenteilig zur kulturpessimistischen These wirkt.

3.3 Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse

Obschon das zuvor Gesagte die Vermutung zuzulassen scheint, dass es im Gegensatz zur kulturpessimistischen Lesart eher die älteren Personen sind, die eine von höherem Risiko behaftete Gruppe darstellen, relativiert die Regressionsanalyse diese Annahme. Das Alter erweist sich sogar als noch schwächerer Prädiktor als das Geschlecht. Im Vergleich zu Personen im Alter von 40 bis 49 Jahren weisen allen-

falls Personen zwischen 50 und 64 Jahren eine geringfügig schwächere Testleistung von weniger als ein Punkt auf der leo.-Skala auf. Die noch geringeren positiven Abweichungen der beiden jüngeren Altersgruppen sind nicht signifikant.¹⁰

Tabelle 10: Auszug aus den Ergebnissen der Regressionsanalyse zu dem Parameter Alter

	Lese- und Schreibkompetenz
Konstante auf Skala von 0-100 Punkten (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
Altersgruppe (Referenzgruppe: 40-49 Jahre)	
18-29 Jahre	0,3
30-39 Jahre	0,4
50-64 Jahre	-0,8**

Quelle: leo.-Regressionsanalyse. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$. Skala: Von 0-100 Punkte, funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1-3) endet bei 39,5 Punkten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich 9 Punkte. Insgesamt stärkster Prädiktor: „kein Schulabschluss“ (-9,5***). $R^2 = 0,315$ → Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich durch die beobachteten Parameter erklären.

3.4 Charakterisierung der Altersgruppen

Im Gegensatz zum Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Betroffenen weisen die vier untersuchten Altersgruppen jeweils einige Spezifika auf, die im Folgenden skizziert werden. Die Verteilung der Betroffenen nach Altersgruppen und Geschlecht wurde zuvor bereits dargestellt.

3.4.1 Alpha-Levels nach Alter

Hinsichtlich der Lokalisierung der Befragten auf die Alpha-Levels unterscheiden sich die älteren drei Altersgruppen nur geringfügig. Einzig die jüngste Altersgruppe, die 18- bis 29-Jährigen, setzten sich von den anderen Gruppen dadurch ab, dass bei ihnen der Anteil der Personen auf den Alpha-Levels 1 und 2 geringer ist als innerhalb der übrigen Altersgruppen, dass sich bei ihnen also der funktionale Analphabetismus noch stärker als in den anderen Gruppen durch den Alpha-Level 3 beschreiben lässt. So sind von den 18- bis 29-Jährigen Betroffenen rund 75 Prozent auf dem Alpha-Level 3 zu verorten, von den älteren drei Gruppen jeweils zwischen 66 und 69 Prozent.

¹⁰ Vgl. Grotlüschen / Riekmann / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band.

Tabelle 11: Altersgruppen funktionaler Analphabet/inn/en nach Alpha-Levels

Alpha-Level	Anteile der untersuchten Altersgruppen				
	Alle Betroffenen	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre
α 1	3,9%	3,1%	3,9%	3,8%	4,3%
α 2	27,0%	21,6%	28,4%	30,0%	26,9%
α 3	69,2%	75,3%	67,7%	66,2%	68,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n = 1.220 Personen auf den Alpha-Levels 1 bis 3. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

3.4.2 Niveau der Schulabschlüsse nach Alter

Der fehlende Schulabschluss, wichtigster Prädiktor für funktionalen Analphabetismus, ist weniger ein Problem der älteren beiden Altersgruppen als eines der unter 40-Jährigen. Wie aus Tabelle 12 hervorgeht, liegt der Anteil derer ohne Abschluss unter den Betroffenen im Alter von 40 Jahren oder darüber bei unter 18 Prozent, bei den Personen zwischen 30 und 39 Jahren bei 26 Prozent und bei der jüngsten Altersgruppe bei rund 20 Prozent, wobei Angehörige dieser Altersgruppe häufig keine Angaben zum Abschluss gemacht haben bzw. noch die Schule besuchen.

Umgekehrt haben Angehörige der beiden älteren Altersgruppen anteilig besonders oft niedrige Schulabschlüsse, etwa Hauptschul-, Volksschul- oder Förderschulabschlüsse. Dies deckt sich mit den Entwicklungen der Schulstruktur in den vergangenen Jahrzehnten, da die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Hauptschulen besuchen, als Folge eines erheblichen Akzeptanzverfalls rapide gesunken ist.¹¹

Tabelle 12: Schulabschlüsse funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen

	Funktionale Analphabet/inn/en					Bevölkerung insgesamt
	Alle Betroffene	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre	
Kein Schulabschluss	19,3%	19,8%	26,0%	17,6%	16,4%	4,7%
Untere Bildung	47,7%	44,8%	41,4%	50,0%	51,6%	29,9%
Mittlere Bildung	18,9%	19,5%	18,1%	18,0%	19,8%	32,3%
Höhere Bildung	12,3%	8,7%	14,5%	13,7%	11,9%	31,4%
Noch Schüler	0,7%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Keine Angabe	1,1%	4,2%	0,0%	0,7%	0,3%	0,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Bevölkerung insgesamt: n=8.436. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

11 So besuchten im Schuljahr 1975/76 noch 43,8 Prozent der Achtklässler/innen eine Hauptschule, im Schuljahr 2008/09 waren es nur noch 19,3 Prozent. Gegenläufig stieg die Zahl der Achtklässler/innen, die ein Gymnasium oder eine übergreifende Schule besuchten, der Anteil der Förderschüler/innen veränderte sich dagegen kaum. Vgl. dazu ausführlich die Zeitreihen in Rösner 2010, S. 79. Die Entwicklung unterscheidet sich allerdings erheblich im Vergleich der Bundesländer, vgl. ebenda, S. 80.

3.4.3 Arbeitende, häusliche und arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Alter

Wie am Beispiel des Einflusses des Geschlechts gezeigt wurde, ist der Aspekt der Erwerbstätigkeit deshalb von besonderem Interesse, da er Rückschlüsse darauf zulässt, in welcher Art und Weise Betroffene erreicht, informiert und ggfs. zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen motiviert werden können.

Der höchste Anteil von Erwerbstätigen ist unter den 40-49-Jährigen Betroffenen zu finden. Unter ihnen beträgt der Anteil derer, die einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung nachgehen, 73 Prozent (Tabelle 13). Unter den 30-39-Jährigen liegt dieser Anteil bei knapp unter 60 Prozent.

Bei der Betrachtung der jüngsten Altersgruppe (18-29 Jahre) und der ältesten Altersgruppe (50-64 Jahre) sind zwei Spezifika zu beachten. In beiden Altersgruppen ist unter den funktionalen Analphabet/inn/en der Anteil der Erwerbstätigen mit 54 bzw. 53 Prozent vergleichsweise niedrig. Von den 18- bis 29-Jährigen befinden sich jedoch weitere 18 Prozent noch im Schulbesuch, einer außerbetrieblichen Ausbildung oder einem Praktikum, also biografisch vermutlich vor dem Eintritt ins Erwerbsleben. Bei den 50- bis 64-jährigen funktionalen Analphabet/inn/en spielen hingegen (Früh-)Rentner/innen und Pensionär/innen mit einem Anteil von fast 18 Prozent eine besondere Rolle. Da sie dem Erwerbsleben bereits entwachsen sind, sind sie über betriebliche Weiterbildungskonzepte nicht mehr erreichbar. Gleiches gilt für Erwerbsunfähige, die ebenfalls unter den 50- bis 64-Jährigen den höchsten Anteil aufweisen.

Tabelle 13: Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen

	Funktionale Analphabet/inn/en					Bevölkerung insgesamt
	Alle Betroffene	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre	
Erwerbstätig in Vollzeit	40,8%	27,8%	39,9%	52,4%	39,5%	47%
Erwerbstätig in Teilzeit	16,0%	12,7%	17,4%	20,5%	13,4%	19,4%
Auszubildende/r in betrieblicher Lehre	2,7%	13,4%	0,2%	0,0%	0,0%	2,9%
Arbeitslos	16,7%	16,2%	20,0%	15,8%	15,6%	7,6%
In Elternzeit	1,1%	3,1%	1,9%	0,4%	0,0%	2,0%
Schüler/in, Student/in, unbez. Praktikum, sonst. Ausbildung	3,9%	17,8%	1,6%	0,0%	0,0%	7,5%
Im Zivil- oder Wehrdienst	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Rentner/in, Pensionär/in	6,4%	0,0%	0,6%	1,6%	17,8%	4,8%
Erwerbsunfähig	2,3%	1,2%	0,2%	2,5%	4,3%	1,2%
Hausfrau/ Hausmann	9,0%	5,5%	17,1%	6,3%	8,1%	6,3%
Sonstiges	1,2%	2,1%	1,1%	0,4%	1,3%	1,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Bevölkerung insgesamt: n=8.436. Differenz der Summen zu 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten

Auf den weit überdurchschnittlichen Anteil von Arbeitslosen unter den funktionalen Analphabet/inn/en wurde bereits hingewiesen. Für sämtliche Altersgruppen gilt, dass der Anteil der Arbeitslosen mit mindestens jeweils 16 Prozent gut doppelt so hoch liegt wie in der Bevölkerung insgesamt. Mit einem Anteil von 20 Prozent Arbeitslosen ragt dabei die Gruppe der 30- bis 39-Jährigen heraus.

Häusliche funktionale Analphabet/inn/en sind vor allem unter den 30- bis 39-Jährigen vertreten. Fast jede/r fünfte Betroffene aus dieser Altersgruppe ist als Hausfrau (sehr selten als Hausmann) oder im Rahmen von Elternzeit zu Hause. Dabei handelt es sich um Personen, die anteilig vergleichsweise selten allein leben, rund zwölf Prozent von ihnen leben in einem Ein-Personen-Haushalt. Mit 17 Prozent besonders hoch ist der Anteil der Alleinlebenden hingegen unter den 50- bis 64-Jährigen (Tabelle 14). Hier kommt zum Tragen, dass im biografischen Verlauf dies die Gruppe ist, in der Scheidung die größte Rolle spielt. Auch verwitwete Personen tragen zu den Alleinlebenden dieser Altersgruppe bei.

Tabelle 14: Haushaltstyp und Zusammenleben mit Partner/in nach Altersgruppen

	Funktionale Analphabet/inn/en					Bevölkerung insgesamt
	Alle Betroffene	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre	
Ein-Personenhaushalt	13,6%	12,1%	11,6%	12,1%	17,0%	12,8%
Mehrpersonenhaushalt	86,3%	87,9%	87,9%	87,9%	83,0%	87,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Verheiratet, mit Ehepartner/in zusammenlebend	57,8%	21,4%	63,2%	71,3%	65,5%	57,8%
Verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend	3,9%	1,7%	2,8%	2,1%	7,5%	3,5%
Ledig	27,2%	76,4%	25,0%	15,8%	8,0%	30,1%
Geschieden	8,0%	0,5%	6,3%	8,5%	13,2%	6,6%
Verwitwet	2,5%	0,0%	1,3%	1,6%	5,6%	1,7%
Summe*	99,4%	100%	98,6%	99,3%	99,8%	99,6%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Bevölkerung insgesamt: n=8.436. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. * Differenz der Summen zu 100 Prozent aufgrund von Antworten ‚keine Angabe‘

Die Angehörigen der jüngsten Altersgruppe sind weit überwiegend ledig. Der Anteil der Geschiedenen steigt dann mit dem Alter an. Es scheinen also vornehmlich die älteren Altersgruppen zu sein, bei denen eine Ausdünnung sozialer Kontakte zu dem Risiko führen könnte, mit Problem wie etwa den Schwächen in der Schriftsprache allein zu bleiben. Dies würde die Bemühung rechtfertigen, gerade diese Personengruppen, die sich in kritischen oder einschneidenden Lebenssituationen befinden, als potenzielle Teilnehmendengruppen für Bildungsangebote zu identifizieren und zu adressieren.

3.5 Alter und Kompetenzverlust

Im Kontext der Grundbildung werden schwache Testleistungen nicht nur als Folge fehlerhaften oder fehlenden Erlernens, sondern auch als Folge von Kompetenzverlust, also von Verlernen, diskutiert. Im Falle der Literalität ist es sehr plausibel, dass das Lesen und Schreiben zwar gelernt wurde, dass diese Kompetenz aber nachträglich wieder verloren ging, zum Beispiel durch fehlende schriftsprachliche Praxis im Beruf bei Personen, die über Jahre reine Hilfstätigkeiten ohne nennenswerte schriftsprachliche Anforderungen ausüben oder bei Langzeitarbeitslosen. So kommt der Bericht zur ALWA-Studie (Arbeiten und Lernen im Wandel) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu dem Ergebnis, dass die Lesefähigkeit durchschnittlich bis zum Alter von etwa 30 Jahren ansteige, um anschließend wieder abzunehmen (Wölfel et al. 2011).

Im Zusammenhang der leo.-Studie können Fälle identifiziert werden, bei denen die befragten Personen zwar über das Abitur verfügen, dieses in Deutschland erworben haben und die auch Deutsch als Erstsprache erlernt haben, aber dennoch in den Bereich des funktionalen Analphabetismus rutschen. Unter diesen Fällen sind Personen über 50 überrepräsentiert. Hier stellt sich die Frage, wie es zu einem offenkundigen Kompetenzverlust kam. Diese Überlegungen lenken den Fokus fort von der alleinigen Frage nach den Ursachen für den unzureichenden Kompetenzerwerb. Vielmehr öffnen sie den Blick auf die Frage, aus welchem Grunde vornehmlich ältere funktionale Analphabet/inn/en ihr schriftsprachliches Vermögen, über das sie früher möglicherweise durchaus verfügten, über die Jahre verloren haben. Eine Antwort auf diese Frage liefert die angesprochene mangelnde schriftsprachliche Praxis durch fehlende Erwerbstätigkeit oder Arbeit in einfachsten Hilfstätigkeiten. Eine weitere Erklärungslinie ist der Kompetenzverlust als Folge erworbener Behinderungen, chronischer Krankheiten oder sonstiger Beeinträchtigungen (Schlaganfall, Unfallfolgen) oder als Folge von Drogenmissbrauch.

Leiden ältere Personen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, also unter stärkeren gesundheitlichen Beeinträchtigungen und kann dies in einzelnen Fällen einen Verlust der schriftsprachlichen Kompetenz erklären? Funktionale Analphabet/inn/en haben häufiger einen weniger guten oder gar einen schlechten Gesundheitszustand. Während im Schnitt aller Befragten der leo.-Zusatzstichprobe¹² rund 13 Prozent angaben, ihr Gesundheitszustand sei weniger gut oder schlecht, sind dies unter den funktionalen Analphabet/inn/en der Zusatzstichprobe 19,2 Prozent (vgl. Tabelle 15).

12 Die Frage nach dem Gesundheitszustand wurde nur den Personen gestellt, die Teil der leo.-Zusatzstichprobe waren. Dabei handelt es sich um rund 1.400 Personen aus dem unteren Bildungsbereich.

Tabelle 15: Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Alpha-Levels

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Unterer Bildungsbereich gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Sehr gut oder gut	46,2%	44,1%	59,8%	54,0%	55,2%	56,3%	55,4%
Zufriedenstellend	25,6%	36,9%	22,4%	26,8%	33,9%	32,6%	31,3%
Weniger gut oder schlecht	28,2%	18,9%	17,9%	19,2%	10,9%	11,1%	13,4%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n = 1.401 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren im unteren Bildungssegment, berechnet mit WLE. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Es sind erwartungsgemäß vor allem die älteren Personen, die einen weniger guten bzw. einen schlechten Gesundheitszustand beschreiben. Unter den 50- bis 64-Jährigen liegt deren Anteil bei 20 Prozent (Tabelle 16), er ist damit viermal so hoch wie unter den 18- bis 29-Jährigen. Auch wenn nur in seltenen Fällen von einer schwachen gesundheitlichen Konstitution auf einen Kompetenzverlust im Bereich der Grundbildung geschlossen werden kann, so bestätigen die Zahlen doch, dass mit fortschreitendem Alter eine Beeinträchtigung der Literalität zumindest wahrscheinlicher wird und werfen die Frage auf, wie es um das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus unter den Personen bestellt ist, die älter sind als 64 Jahre. In der umgekehrten Perspektive lässt sich unter dem Begriff der Health Literacy der Aspekt von schlechtem Gesundheitszustand *als Folge* schwacher Literalität diskutieren (Anders 2009).

Tabelle 16: Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Altersgruppen

Gesundheitszustand	Funktionale Analphabet/inn/en	Personen aus dem unteren Bildungssegment			
		18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre
Sehr gut oder gut	55,4%	72,5%	67,4%	59,2%	39,6%
Zufriedenstellend	31,3%	22,6%	25,2%	28,3%	39,9%
Weniger gut oder schlecht	13,4%	4,9%	7,4%	12,4%	20,5%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n = 1.401 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren im unteren Bildungssegment, berechnet mit WLE. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

3.6 Altersstruktur funktionaler Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden

Beim Vergleich der leo.-Ergebnisse zur Altersstruktur der Betroffenen mit den Ergebnissen des AlphaPanels zur Altersstruktur der Kursteilnehmenden (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 14) wird deutlich, dass jüngere Betroffene unter 25 Jahren in den Kursen leicht unterrepräsentiert sind, während ältere Betroffene leicht überrepräsentiert sind. So sind knapp zwölf Prozent der Betroffenen zwischen 18 und 24 Jahre alt, unter den Kursteilnehmenden beträgt der Anteil dieser Gruppe jedoch nur sieben Prozent. Diese Unterschiede sind freilich eher gradueller Natur. Sie lassen aber die Vermutung zu, dass die Entscheidung, sich im Rahmen eines Alphabetisierungskurses fehlende Fertigkeiten nachträglich anzueignen, offensichtlich Zeit zur Reife braucht, und daher eher im Alter ab der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts gefällt wird.

Tabelle 17: Altersstruktur der funktionalen Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden

	Leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1 (in%)	Alpha-Level 2 (in%)	Alpha-Level 3 (in%)	Funktionaler Analphabetismus (α 1-3) (in%)	Alpha-Level 4 (in%)	Alpha-Level >4 (in%)	Durchschnitt Bevölkerung (in%)	Teilnehmende an Kursen (in%)	Unteres Bildungssegment (in%)
18-24 Jahre	4,3	9,5	12,8	11,7	13,6	13,5	13,3	7	12
25-34 Jahre	20,3	16,5	18,5	18,0	19,1	18,8	18,8	17	17
35-44 Jahre	27,6	29,8	23,7	25,5	22,5	25,2	24,5	26	23
45-54 Jahre	28,4	24,7	23,5	24,0	24,8	25,0	24,8	37	24
55-64 Jahre	19,4	19,4	21,5	20,8	20,1	17,4	18,6	10	24
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	97*	100

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Daten zu den Kursteilnehmenden zitiert aus Rosenblatt / Bilger (2011). Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. * Differenz zu 100%: Drei Prozent der Kursteilnehmenden sind laut AlphaPanel 65 Jahre oder älter und können somit mit den leo.-Daten nicht verglichen werden.

3.7 Internationaler Vergleich

In Frankreich ist laut der IVQ-Studie 2004/2005 die Hälfte der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen über 45 Jahre alt (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme 2005, S. 5). Dies korrespondiert in etwa mit dem durch die leo.-Studie erhobenen Anteil, wonach rund 60 Prozent der Betroffenen älter sind als 40 Jahre.

Der International Adult Literacy Survey (IALS) 1995 weist für alle beteiligten Länder aus, dass jüngere Erwachsene bessere Ergebnisse erzielen als die älteren Bevölkerungsteile. Konkret sind es demnach die 26- bis 35-Jährigen, die im Vergleich zu den älteren Erwachsenen zwischen 56-65 Jahren besser abschneiden (OECD und Statistics Canada 2000, S. 34).

Auch der aktuellere Schweizer Bericht über die ALL-Erhebung erklärt: „In allen Ländern zeigt sich ein ähnliches Bild: Mit zunehmendem Alter wird der Anteil derjenigen, die nur Kompetenzniveau 1 oder 2 erreichen, größer“ (Schweizer Bundesamt für Statistik 2005, S. 16).

4. Literatur

- Anders, Markus (2009): Analphabetismus und Gesundheit. Die Auswirkungen des funktionalen Analphabetismus auf den Gesundheitszustand. In: *Alfa-Forum* (70), S. 14–15.
- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme (2005): Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004–2005 by INSEE. Unter Mitarbeit von Jean-Pierre Jeantheau und Claire Badel. Lyon.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), S. 28–31.
- Heinemann, Alisha M.B (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Anke Grotlüschen (Hg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (6), S. 86–107.
- Holtsch, Doreen; Lehmann, Rainer (2010): Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), S. 23–26.
- OECD; Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.
- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 89–99.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hg. v. Deutscher Volkshochschulverband. Bonn.
- Rösner, Ernst (2010): Schulstruktur im Wandel. In: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos und Heinz-G Holtappels (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 16. Weinheim: Beltz Juventa (16), S. 71–98.
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel.
- Wölfel, Oliver; Christoph, Bernhard; Kleinert, Corinna; Heineck, Guido (2011): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Gelernt ist gelernt? Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (05/2011).

Literalität und Erstsprache

Klaus Buddeberg, Wibke Riekmann

Inhalt

1.	Literalität und Erstsprache	211
1.1	Ist es legitim, Zweitsprachler/innen als funktionale Analphabet/inn/en zu beschreiben?	211
1.2	Ausschluss von Zweitsprachler/inne/n aus der leo.-Erhebung: eine Option?	212
1.3	Sind die leo.-Ergebnisse bezogen auf Zweitsprachler/innen vollständig?	213
2.	Ergebnisse	214
2.1	Erstsprache nach Geschlecht	216
2.2	Erstsprache nach Altersgruppen	217
2.3	Erstsprache und Schulabschluss	219
2.4	Erwerbssituation	221
2.5	Kursteilnahme: Ergebnisse des AlphaPanels	222
3.	Welche Aspekte der Literalität sind für Zweitsprachler/innen schwieriger, welche leichter?	223
4.	Internationaler Vergleich	224
5.	Literatur	225

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Streudiagramm der Itemschwierigkeiten für Deutsche und Nicht-Deutsche	223
---	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes nach Erstsprache in der Kindheit	215
Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Erstsprache in der Kindheit unter Berücksichtigung zweisprachigen Aufwachsens	216
Tabelle 3: Anteil von Männern und Frauen unter den funktionale Analphabet/inn/en differenziert nach Erstsprache	217
Tabelle 4: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben – nach Alter bei Zuzug nach Deutschland	218
Tabelle 5: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Erstsprache in der Kindheit und Altersgruppen	219
Tabelle 6: Erstsprache und Schulabschluss	220
Tabelle 7: Erstsprache und Erwerbssituation	222

Literalität und Erstsprache

Klaus Buddeberg, Wibke Riekmann

1. Literalität und Erstsprache

Dass Deutsch zu sprechen noch lange nicht bedeutet, auch gleichermaßen Deutsch lesen und schreiben zu können, ist ein zentrales – obgleich erwartbares – Ergebnis der leo. – Level-One Studie. Dies betrifft sowohl Menschen, die Deutsch als Erstsprache (im Folgenden: Erstsprachler/innen) erlernt haben, in stärkerem Maße jedoch Menschen, die eine andere Erstsprache erlernt haben als Deutsch (im Folgenden: Zweitsprachler/innen). Auch dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen. Unter den 7,5 Millionen Personen, die die leo. – Level-One Studie innerhalb der Deutsch sprechenden Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren als funktionale Analphabet/inn/en identifiziert hat, befinden sich selbstverständlich auch Menschen mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.¹ Wie aber ist dieses Ergebnis zu bewerten? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus, dass Zweitsprachler/innen mit anderen Ausgangsbedingungen in die Literalität der deutschen Schriftsprache starten als Erstsprachler/innen und für schwache Testleistungen daher möglicherweise eher Sprachprobleme als Literalitätsprobleme verantwortlich sind? Aus diesem Grund gehen der statistischen Auswertung und der Beschreibung der Gruppe der funktionale Analphabet/inn/en mit Deutsch als Zweitsprache einige Vorüberlegungen voraus.

1.1 Ist es legitim, Zweitsprachler/innen als funktionale Analphabet/inn/en zu beschreiben?

Zunächst einmal gilt es die Frage zu beantworten: Ist es überhaupt angemessen, Menschen, die die deutsche Sprache erst nachholend erlernt haben, als *funktionale Analphabet/inn/en* zu bezeichnen, wenn sie entsprechend schwache Leistungen im Rahmen von Kompetenzdiagnostik erbringen? Es ließe sich argumentieren, der Einbezug von Zweitsprachler/inn/en bedeute aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen eine Diskriminierung dieser Gruppe, und es bedeute, mit zweier-

1 Der zentrale Parameter, anhand dessen in der leo.-Studie der Aspekt der Migration bzw. der Erstsprache analysiert wird, ist die in der Kindheit erlernte Erstsprache, also der Aspekt, der den stärksten Bezug zum Forschungsgegenstand Sprache bzw. Schriftsprache aufweist. In der statistischen Auswertung wird also in der Regel danach gefragt, ob eine Person Deutsch in der Kindheit als Erstsprache erlernt hat, oder ob sie eine andere Sprache als Erstsprache erworben hat. Für eine Analyse eines literalitätsbezogenen Phänomens stellt die Erstsprache den unmittelbareren Bezugspunkt dar als die Staatsangehörigkeit, das Geburtsland oder das Vorliegen eines Migrationshintergrunds, zumal sie mit den drei genannten verwandten Parametern signifikant korreliert. Regressionsanalysen ergeben, dass die Merkmale im Ausland geboren, keine deutsche Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund bzw. Ausländer/in als Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus in etwa die Stärke der anderen Erstsprache aufweisen.

lei Maß zu messen, von Menschen mit anderer Erstsprache die gleiche Kompetenz zu erwarten als von Menschen, die Deutsch als Erstsprache erlernt haben.

Im Kontext der leo.-Studie halten wir die Verwendung des Begriffs funktionaler Analphabetismus auch für Zweitsprachler/innen in der Gesamtberichterstattung jedoch sowohl für sinnvoll als auch für legitim. Ziel der leo. – Level-One Studie war es, das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu ermitteln, also die schon lang gestellte Frage zu beantworten: Wie viele funktionale Analphabet/innen leben in Deutschland und sind aufgrund schwacher Lese- und Schreibkompetenz von voller gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen? Die Frage der Ursachen des Phänomens ist davon freilich grundsätzlich nicht zu trennen, sie spielt aber neben der Quantifizierung zunächst eine nachgeordnete Rolle. Aus diesem Grund verzichten wir darauf, mit verschiedenen Begrifflichkeiten zu operieren, etwa „funktionaler Analphabetismus“ für Erstsprachler/innen und „Menschen mit Problemen in der Schriftsprache“ oder „Schriftschwäche“ für Zweitsprachler/innen (vgl. Grotlüschen / Riekmann / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band).

Ein zentrales Ergebnis der leo. – Level-One Studie ist es, dass es sich bei funktionalem Analphabetismus eben *nicht* um ein Nischenphänomen handelt, sondern dass funktionaler Analphabetismus alle Teile der Gesellschaft betrifft – also Alte wie Junge, Männer wie Frauen, Erwerbstätige wie Arbeitslose und eben auch Erst- und Zweitsprachler/innen – wenn auch jeweils in unterschiedlichem Ausmaß. Bekanntlich hat die leo. – Level-One Studie ein weitaus höheres Ausmaß an funktionalem Analphabetismus in Deutschland ans Licht gebracht, als es die Schätzungen bis dato erwarten ließen. An diese beiden Aspekte, nämlich die zahlenmäßig starke Verbreitung und die gesellschaftliche Streuung, schließen die Autor/inn/en der Studie die Erwartung an, dass der Begriff des funktionalen Analphabetismus als neue Differenzkategorie anerkannt wird.

1.2 Ausschluss von Zweitsprachler/inne/n aus der leo.-Erhebung: eine Option?

In der Diskussion um die Struktur der Stichprobe wurde die Möglichkeit, nur Erstsprachler/innen zu befragen, diskutiert und schließlich verworfen. Dies hätte nämlich aus einem anderen Grund eine Diskriminierung von Zweitsprachler/inne/n bedeutet, denn dadurch würde nicht anerkannt, dass sie zur regulären Grundgesamtheit gehören – der erwachsenen Erwerbsbevölkerung in Deutschland. Folglich wären auch die Aussagen zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland unvollständig, würden diese Personen herausgerechnet. Somit blieben alle Personen in der repräsentativen Stichprobe von 8.436 Personen enthalten.

Auch die der leo.-Studie zugrundeliegende Definition des funktionalen Analphabetismus erlaubt es nicht, bestimmte Personengruppen aus der Grundgesamtheit auszuschließen, sondern fordert im Gegenteil, möglichst alle befragbaren Bevölkerungsgruppen einzubeziehen. In Anlehnung an die Definition des Alpha-Bunds wird funktionaler Analphabetismus in der leo.-Studie verstanden als das Unterschreiten von Kompetenzen im Lesen und Schreiben, „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“ (www.grundbildung.de). Diese Definition ist ausreichend flexibel, um der Abhängigkeit literaler Anforderungen von verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen in räumlicher wie historischer Hinsicht Rechnung zu tragen.

Zentral ist daher die Frage, ob sich für Personen oder Personengruppen durch mangelnde schriftsprachliche Kompetenz Einschränkungen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder sozialer Teilhabe ergeben oder nicht. Dies entspricht dem zentralen Projektziel, „die Größenordnung des Analphabetismus bei deutsch sprechenden Erwachsenen zu erheben“, und dabei auf die unteren Kompetenzniveaus zu fokussieren (Grotlüschen / Riekmann 2011, S. 7). Die Frage, welches die Gründe für die mangelnde schriftsprachliche Kompetenz sind, gilt es dann in einem zweiten Schritt zu klären, also auch die Frage, welche Rolle der Erstspracherwerb in diesem Kontext spielt.

1.3 Sind die leo.-Ergebnisse bezogen auf Zweitsprachler/innen vollständig?

Eine weitere Frage lautet: Wie vollständig sind die Aussagen zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus bezogen auf die Gruppe sämtlicher Zweitsprachler/innen? Hierzu bedarf es zunächst eines Rückblicks auf die Durchführung der leo.-Studie, und zwar auf die Frage, welche Personen überhaupt an der Befragung teilnahmen. Befragt wurden im Rahmen der AES- und leo.-Befragung erwachsene in Deutschland lebende Menschen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren, die so gut deutsch sprechen, dass sie einer Befragung in deutscher Sprache von durchschnittlich 32 Minuten im Falle der AES-Hauptstichprobe bzw. durchschnittlich 20 Minuten im Rahmen der leo.-Zusatzstichprobe zu folgen in der Lage waren. Neben Erstsprachler/innen² umfasste die Befragung von insgesamt 8.436 Personen also auch Zweitsprachler/innen – ausreichende mündliche Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Von den befragten Personen haben – gewichtet nach dem Mikrozensus – rund 15 Prozent eine andere Erstsprache als Deutsch gelernt, somit ist die weit überwiegende Mehrheit von 85 Prozent mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen.

Der erste Befragungsteil, also der Teil vor der kompetenzdiagnostischen Befragungskomponente, wurde literalitätsneutral durchgeführt. Das bedeutet, dass den Befragungspersonen sämtliche Fragen vorgelesen, und dass sämtliche Antworten von den Interviewer/inne/n vor Ort in das Befragungsprogramm auf dem Notebook eingetragen wurden. Bevor die leo.-Items vorgelegt wurden, dokumentierten die Befragten somit zwar ihre Fähigkeit, *gesprochene deutsche Sprache* zu verstehen und *Deutsch zu sprechen*, noch nicht jedoch ihre Literalität in der *deutschen Schriftsprache*.

Aussagen zur Literalität von Zweitsprachler/inne/n sind also jeweils mit der Einschränkung zu treffen, dass Personen mit sehr geringen Deutschkenntnissen gar

2 Für diesen Beitrag wurden die beiden Ausprägungen „alleinige Erstsprache Deutsch“ und „zweisprachig mit Deutsch“ zu der Ausprägung „Erstsprache Deutsch“ zusammengefasst. Die beiden Ausprägungen „andere alleinige Erstsprache“ und „zweisprachig ohne Deutsch“ wurden zu der Ausprägung „andere Erstsprache“ zusammengefasst.

nicht erst an der Befragung teilnahmen. Würde man auch Zugewanderte *ohne* mündliche Deutschkenntnisse hinzuziehen und innerhalb dieser Gruppe proportional oder auch überproportional viele funktionale Analphabet/inn/en vorfinden, müssten diese Personen der Zahl von 7,5 Millionen noch einmal *hinzugezählt* werden. Dabei wäre zu unterscheiden zwischen Personen, die nicht im Deutschen literalisiert sind – das wären in diesem Fall alle, die auch mündlich nicht des Deutschen mächtig sind – so wie denen, die in ihrer Erstsprache nicht literalisiert sind und jenen, die in einer anderen als der lateinischen Schrift literalisiert sind und kein Deutsch sprechen. Im Sample sind alle diese Teilgruppen nicht vertreten.

Eine weitere Einschränkung stellt die Tatsache dar, dass die Stichprobe hinsichtlich verschiedener Gruppen von Zweitsprachler/inne/n nicht ausreichend große Fallzahlen liefert, um differenzierte Aussagen bezogen auf die Herkunftsländer und auf die Schriftsysteme der dort erlernten Sprachen zu ermöglichen.

2. Ergebnisse

Wie auch in der Darstellung der Hauptergebnisse der Studie sichtbar wurde (vgl. Grotluschen / Riekmann / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band), handelt es sich bei den benutzten Bezeichnungen ausschließlich um funktionalen Analphabetismus bezüglich der *deutschen Schriftsprache*. Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die als funktionale Analphabet/inn/en beschrieben werden (im Sinne der Zuordnung zu einem der Alpha-Levels 1 bis 3), können ungeachtet dessen in ihrer Herkunftssprache tadellos literalisiert sein, das schließt auch andere Schriftsysteme ein wie etwa arabisch, griechisch oder kyrillisch. Gut vierzig Prozent der Zweitsprachler/innen beherrschen die *deutsche Schriftsprache* in einem sehr geringen Ausmaß (Alpha-Levels 1-3). Ihre schriftsprachliche Kompetenz im Deutschen ist damit äquivalent zu funktionalem Analphabetismus unter den Erstsprachler/inne/n. Unter den Erstsprachler/inne/n jedoch verbleiben immer noch fast zehn Prozent der Bevölkerung, die sich in der Situation des funktionalen Analphabetismus befinden.

Für die deutschen Erstsprachler/inn/en ist das Problem geringer Literalität also tatsächlich auf die *Schrift* zurückzuführen, bei Zweitsprachler/inn/en resultiert es vermutlich eher aus *Sprachproblemen*. Obwohl sie die deutsche Sprache mündlich beherrschen, verursacht die deutsche Schrift – wie sie in der leo.-Studie erhoben wird – erhebliche Schwierigkeiten.

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes nach Erstsprache in der Kindheit

Literalität	Alpha-Level	Anteil in Prozent der Personen mit bzw. ohne Deutsch als Erstsprache		
		Insgesamt	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache
Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache	α 1	0,6%	0,2%	2,7%
	α 2	3,9%	2,3%	13,2%
	α 3	10,0%	7,4%	24,7%
Zwischensumme		14,5%	Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache: 9,9%	Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache: 40,7%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	24,4%	34,1%
	$> \alpha$ 4	59,7%	65,7%	25,2%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Bei näherer Differenzierung zeigt sich, dass die deutsche Schriftbeherrschung derjenigen, die zweisprachig mit Deutsch aufwachsen – ergo überwiegend auch in Deutschland geboren und zur Schule gegangen sind und oft auch die deutsche Staatsangehörigkeit innehaben – überproportional häufig den Alpha-Levels des funktionalen Analphabetismus entsprechen (23,8 Prozent). Rechnet man die zweisprachig mit Deutsch aufgewachsenen Menschen zu den Erstsprachler/inn/en, verändert sich die Quote der Erstsprachler/inn/en von 9,3 Prozent auf 9,9 Prozent – der Effekt bleibt also im Nachkommabereich. Das liegt daran, dass der Bevölkerungsanteil der zweisprachig mit Deutsch aufgewachsenen Menschen sehr gering ist. Aufgrund dieser geringen Fallzahl ist auch der Vergleich, ob einsprachige oder zweisprachige Literalisierung erfolgreicher ist, auf Basis dieser Daten nicht möglich, zumal die Gruppe der Zweisprachigen mit Deutsch nicht auf Repräsentativität nach Bildungsabschluss oder elterlichem Bildungsabschluss geprüft ist.

Von denen, die in anderen Sprachen zweisprachig aufgewachsen sind und sodann Deutsch als dritte Sprache zu erlernen haben, verbleiben knapp 42 Prozent in den drei unteren Alpha-Levels, lesen und schreiben deutsch also äquivalent zu funktionalem Analphabetismus.

Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Erstsprache in der Kindheit unter Berücksichtigung zweisprachigen Aufwachsens

Literalität	Alpha-Level	Anteil in Prozent der Bevölkerung nach Erstsprache				
		Insgesamt	Erst-sprache Deutsch	Andere Erst-sprache	Zwei-sprachig mit Deutsch	Zweisprachig ohne Deutsch
Funktionaler Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache	$\alpha 1$	0,6%	0,1%	2,7%	0,9%	1,5%
	$\alpha 2$	3,9%	2,1%	13,3%	6,8%	11,9%
	$\alpha 3$	10,0%	7,1%	24,6%	16,1%	28,4%
Zwischensumme		14,5%	9,3%	40,6%	23,8%	41,8%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	24,0%	34,2%	34,9%	31,5%
	$> \alpha 4$	59,7%	66,6%	25,2%	41,4%	26,6%
Summe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

In der stärkeren Differenzierung wird überdies deutlich, dass auch Personen, die mit Deutsch als einer von zwei Erstsprachen bilingual aufgewachsen sind, in höherem Maße vom Risiko des funktionalen Analphabetismus betroffen sind als diejenigen, die Deutsch als alleinige Erstsprache erlernt haben.

Inwiefern unterscheiden sich aber Zweitsprachler/innen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, von der Vergleichsgruppe der Erstsprachler/innen hinsichtlich verschiedener persönlicher oder sozialer Parameter?

2.1 Erstsprache nach Geschlecht

Im Bevölkerungsdurchschnitt sind Männer in höherem Maße von funktionalem Analphabetismus betroffen als Frauen.³ Diese Relation gilt sowohl für Personen mit Deutsch als Erstsprache als auch für Personen mit einer anderen Erstsprache. Das führt dazu, dass sowohl unter den Erst- als auch unter den Zweitsprachler/inne/n die Männer jeweils deutlich stärker zum Gesamtphänomen beitragen.

Wie Tabelle 3 illustriert, sind unter allen Betroffenen rund 40 Prozent Frauen und rund 60 Prozent Männer. Differenziert nach der in der Kindheit erlernten Erstsprache weichen die Anteile von Männern und Frauen von diesem Durchschnitt kaum ab. Unter Erstsprachler/inne/n tragen Männer mit 61,3 Prozent zum Phänomen bei, unter Zweitsprachler/inne/n zu 58,9 Prozent. Die Tatsache, dass Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch durchschnittlich schwächere Testleistungen erbrachten, relativiert also nicht das grundsätzlich schwächere Abschneiden von Männern, wobei allerdings das Geschlecht einen weitaus schwächeren Prädiktor für funktionalen Analphabetismus darstellt als die Erstsprache.

3 Vgl. Buddeberg zu Literalität, Alter und Geschlecht in diesem Band.

Tabelle 3: Anteil von Männern und Frauen unter den funktionalen Analphabet/inn/en differenziert nach Erstsprache

	Anteil von Männern und Frauen an den funktionalen Analphabet/inn/en mit Erstsprache Deutsch und mit anderer Erstsprache		
	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache	Funktionale Analphabet/inn/en insgesamt
Männer	61,3%	58,9%	60,3%
Frauen	38,7%	41,1%	39,7%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=1.220 Personen auf den Alpha-Levels 1 bis 3

2.2 Erstsprache nach Altersgruppen

Während in der Auswertung der Literalität nach Erstsprache und Geschlecht also deutlich wird, dass Männer ungeachtet der Erstsprache in höherem Maße von funktionalem Analphabetismus betroffen sind als Frauen und zum Gesamtphänomen daher stärker beitragen, ist die Situation bei der Bezugnahme auf Erstsprache und Alter differenzierter. Das Alter ist insgesamt ein nur schwacher Prädiktor für funktionalen Analphabetismus, das Ausmaß, in dem die verschiedenen Altersgruppen betroffen sind, unterscheidet sich insgesamt nur schwach. Dies gilt auch für die Teilgruppe der Personen mit der Erstsprache Deutsch, starke Unterschiede tun sich hingegen bei den Personen mit einer anderen Erstsprache auf.

Zunächst einmal ist unter Menschen mit Deutsch als Zweitsprache der Anteil derer auf den Alpha-Levels 1 und 2 deutlich höher als in der Vergleichsgruppe der Erstsprachler/innen. Der Anteil nimmt aber zudem mit steigendem Alter deutlich zu und ist unter den 50- bis 64-Jährigen dreimal höher als unter den Personen im Alter von 18-29 Jahren. Eine ähnliche anteilige altersbezogene Zunahme der Personen mit Kompetenzen von Alpha-Level 1 oder 2 gibt es unter Erstsprachler/inne/n nicht. Das lässt darauf schließen, dass die Nicht-Beherrschung der Satzebene (Alpha-Level 2) und die Nicht-Beherrschung der Wort-Ebene (Alpha-Level 1) in besonderem Maße ein Problem älterer Migrant/inn/en darstellt. Aber auch der Anteil derer auf Alpha-Level 3, der Personen also, die in der leo.-Testlogik zwar die Satzebene beherrschen, an der einfachen Textebene jedoch scheitern, nimmt unter den Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem Alter der Personengruppen zu.

Diese spezifische Struktur wirft die Frage auf, welchen Einfluss das Alter der Zweitsprachler/innen hat, in dem sie nach Deutschland migriert sind. Durchschnittlich sind Personen, die im Ausland geboren sind, stärker betroffen als Menschen mit Geburtsort in Deutschland⁴. Unter den Personen, die nicht in Deutsch-

4 Die Tatsache, dass der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und die Geburt im Ausland hoch korrelieren, kann als erwartungskonform gelten und spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Regressionsanalyse wider. Als Ergebnis einer Analyse, bei der der Parameter „Erstsprache“ durch den Parameter „Geburtsland“ ersetzt wird, ergibt sich im Vergleich zur ursprünglichen Auswertung eine identische Konstante von 52,2 und eine annähernd so hohe Prädiktorstärke für das Geburtsland wie für die Erstsprache. Die Referenzgruppe ist definiert über die Parameter Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, in Deutschland geboren, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig.

land geboren sind, ist aber der Anteil der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen vergleichsweise gering unter denjenigen, die bis zum Alter von zehn Jahren nach Deutschland zugezogen sind.

Aus den Daten der Tabelle 4 wird ersichtlich, dass – gegliedert nach dem Alter beim Zuzug nach Deutschland – einige Gruppen deutlich stärker von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, als es ihrem Anteil unter den Zugewanderten entspräche. So macht die Gruppe der Personen, die mit 26 Jahren oder später nach Deutschland migriert sind, 26 Prozent an den Zugewanderten aus, jedoch 36 Prozent an den von funktionalem Analphabetismus betroffenen migrierten Personen. Auch diejenigen, die im Alter zwischen elf und 20 Jahren nach Deutschland zugezogen sind, also in etwa im Alter des Besuchs einer weiterführenden Schule, tragen zum Phänomen stärker bei (zu 34,5 Prozent) als es ihrem Anteil unter den Zugewanderten entspricht (30,5 Prozent).

Demgegenüber wird deutlich, dass Personen, die bis zum Ende des Grundschulalters⁵, also bis zum Alter von zehn Jahren nach Deutschland zugewandert sind, nur mit rund 16 Prozent zum funktionalen Analphabetismus unter Zugewanderten beitragen, obwohl ihr Anteil unter den Zugewanderten bei knapp 27 Prozent liegt.

Tabelle 4: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben – nach Alter bei Zuzug nach Deutschland

Literalität	Alpha-Level	Alter bei Zuzug						Gesamt
		bis 5 Jahre	6 bis 10 Jahre	11 bis 15 Jahre	16 bis 20 Jahre	21 bis 25 Jahre	26 Jahre und älter	
Funktionaler Analphabetismus	<i>Summe</i> $\alpha 1 - \alpha 3$	7,5%	8,6%	15,4%	19,1%	13,8%	35,6%	100,0%
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	11,5%	15,1%	9,9%	20,1%	20,9%	22,5%	100,0%
	$> \alpha 4$	23,0%	19,7%	10,0%	15,3%	16,6%	15,5%	100,0%
Zugewanderte insgesamt		13,1%	13,8%	12,1%	18,4%	16,9%	25,7%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=1.417 Personen, die nach Deutschland zugewandert sind. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Nach dem Ende der Grundschulzeit wird üblicherweise von bis dahin erworbener Lese- und Schreibfähigkeit ausgegangen. Folglich ist mit Übergang zur Sekundarstufe in der Regel in den Curricula systematischer Lese- und Schreibunterricht nicht mehr vorgesehen. Das erklärt die Beobachtung, dass der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en unter den Migrant/inne/n unter denjenigen überdurchschnittlich hoch ist, die im Alter zwischen elf und 15 Jahren bzw. zwischen 16 und 20 Jahren nach Deutschland zugezogen sind. Sie haben mit hoher Wahrscheinlichkeit den Schriftspracherwerb der deutschen Sprache während des Besuchs der Grundschule verpasst und konnten diesen offensichtlich im weiteren Verlauf der Schulzeit nicht mehr oder nur noch unvollständig nachholen.

Unter dem Gesichtspunkt, welches die Altersgruppen sind, die besonders stark zum Gesamtphänomen beitragen – welches also etwa für spezifische Kurs-

5 Bezogen auf eine vierjährige Grundschulzeit und Einschulung im Alter von sechs Jahren.

angebote besonders große Zielgruppen darstellen – unterscheiden sich Erst- und Zweitsprachler/innen deutlich. Wie Tabelle 5 ausweist, ist unter von funktionalem Analphabetismus betroffenen Erstsprachler/inne/n die stärkste Altersgruppe die der 50- bis 64-Jährigen. Sie tragen zu fast 40 Prozent zum funktionalen Analphabetismus bei. Zusammen mit den 40- bis 49-Jährigen beträgt der Anteil gut zwei Drittel. Unter den von funktionalem Analphabetismus betroffenen Zweitsprachler/inne/n hingegen ist die größte Gruppe die der 30- bis 39-Jährigen gefolgt von der Gruppe der 40- bis 49-Jährigen. Potenzielle Kursteilnehmende sind unter den Zweitsprachler/inne/n also im Schnitt deutlich jünger als die entsprechende Klientel unter Erstsprachler/inne/n.

Tabelle 5: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Erstsprache in der Kindheit und Altersgruppen

	Anteil von Männern und Frauen an der Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en		
	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache	Funktionale Analphabet/inn/en insgesamt
18-29 Jahre	20,8%	18,5%	19,9%
30-39 Jahre	13,0%	31,0%	20,6%
40-49 Jahre	26,5%	27,7%	27,0%
50-64 Jahre	39,6%	22,8%	32,6%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=1.220 Personen auf den Alpha-Levels 1 bis 3. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

2.3 Erstsprache und Schulabschluss

Die Erstsprache in der Kindheit und die Frage des fehlenden Schulabschlusses sind die mächtigsten Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus, die im Rahmen der Regressionsanalyse ermittelt wurden. Stellt man diese beiden Parameter miteinander in Beziehung, so ergibt sich das in Tabelle 6 (rechter Tabellenteil) dargestellte Bild, wonach nämlich unter den Personen mit einer anderen Erstsprache weit überdurchschnittlich viele keinen Schulabschluss haben, leicht überdurchschnittlich viele eine Hauptschul-, Volksschul- oder Förderschulabschluss, in der Tabelle ausgewiesen als „untere Bildung“. Deutlich geringer ist der Anteil der Personen mit Mittlerer Reife bzw. vergleichbaren Abschlüssen unter den Personen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Ähnlich hoch wie unter Menschen mit Deutsch als Erstsprache hingegen ist der Anteil der Menschen mit höherer Bildung, also Abitur, Fachabitur oder vergleichbaren Abschlüssen aus dem Ausland.

Tabelle 6: Erstsprache und Schulabschluss

	Anteil der Personen mit verschiedenen Schulabschlüssen in Prozent nach Erstsprache in der Kindheit					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung gesamt		
	Bevölkerung gesamt	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache	Bevölkerung gesamt	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache
Kein Schulabschluss	19,3%	15,8%	24,2%	4,7%	3,3%	13,0%
Untere Bildung	47,8%	53,7%	39,5%	29,9%	29,4%	32,4%
Mittlere Bildung	18,9%	21,7%	15,0%	32,3%	34,3%	20,7%
Höhere Bildung	12,3%	6,9%	19,8%	31,4%	31,4%	31,9%
Noch Schüler	0,6%	0,6%	0,6%	0,9%	0,8%	1,2%
Keine Angabe	1,1%	1,3%	0,9%	0,8%	0,8%	0,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n = 8.436

Diese Zusammenhänge entsprechen in wesentlichen Zügen den Ergebnissen der Schwerpunktauswertung zur Bildungssituation von Migrant/inn/en im Bericht Bildung in Deutschland aus dem Jahr 2006. Demnach weisen Personen mit Migrationshintergrund sowohl bei den allgemeinen als auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen ein niedrigeres Bildungsniveau auf als Deutsche ohne Migrationshintergrund. Unter ihnen wiederum bildet die Gruppe der Ausländer/innen die am schwächsten gebildete Gruppe. Der Bericht führt zudem aus, dass es insbesondere bei Migrant/inn/en aus Ländern, aus denen in der Vergangenheit Arbeitskräfte für gering qualifizierte Arbeiten angeworben wurden, das Bildungsniveau besonders niedrig ist, während unter Migrant/inn/en aus anderen Staaten der Anteil derer mit Hochschulreife den Anteil der Deutschen mit Hochschulreife zum Teil sogar übersteigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 145-149). Dass die leo.-Ergebnisse für den Bildungsunterschied zwischen Erst- und Zweitsprachler/inn/en eine geringere Öffnung der Schere ausweisen, lässt sich dadurch erklären, dass in der leo.-Studie, anders als in der zitierten Untersuchung aus erhebungstechnischen Gründen nur Personen mit ausreichenden Sprachkenntnissen befragt werden konnten. Bezogen auf die Praxis der Weiterbildung ist der Unterschied im Bildungsniveau insofern von Interesse, als Geringqualifizierte üblicherweise eine geringe Weiterbildungsbeteiligung aufweisen (Seidel / Hartmann 2011).

Der linke Teil der Tabelle 6 illustriert die Verteilung der funktionalen Analphabet/inn/en gegliedert nach Schulabschlüssen und Erstsprache. Hier wird deutlich, dass betroffene Zweitsprachler/innen anteilig häufiger gar keinen Schulabschluss haben als die Vergleichsgruppe der betroffenen Erstsprachler/innen. Ein fehlender Schulabschluss erhöht das Risiko, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, signifikant. Anteilig seltener haben sie hingegen einen unteren oder mittleren Schulabschluss.

Kommentierungsbedürftig ist die Tatsache, dass unter den von funktionalem Analphabetismus betroffenen Zweitsprachler/inne/n fast 20 Prozent einen höheren Schulabschluss haben, während innerhalb der Vergleichsgruppe der betroffenen Erstsprachler/inne/n der Anteil derer mit höherem Abschluss ‚nur‘ sieben Prozent beträgt. Unter den Zweitsprachler/inne/n mit höherem Abschluss sind mit hoher Wahrscheinlichkeit Sprachprobleme die entscheidende Ursache für die schwache Testleistung. Problematischer erscheinen hier vielmehr die sieben Prozent der Erstsprachler/innen, die trotz eines höheren Schulabschlusses von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. In diesen Fällen lässt sich nachträglicher Kompetenzverlust als Erklärungsansatz heranziehen, etwa durch erworbene Behinderungen, Unfallfolgen, chronische Erkrankungen oder Alkohol- und Drogenmissbrauch. Es ist aber auch in Betracht zu ziehen, dass es auch Personen gibt, die ohne ausreichende Literalität das Abitur machen, wobei ein Teil dieser Fälle auch durch eine diagnostizierte Legasthenie erklärbar ist.

2.4 Erwerbssituation

Funktionale Analphabet/inn/en sind zu rund 60 Prozent erwerbstätig (in Vollzeit oder Teilzeit oder in Form einer betrieblichen Lehre). Dies gilt für Zweitsprachler/innen in annähernd gleichem Maße wie für Menschen mit Deutsch als Erstsprache. Das Ausmaß an Arbeitslosigkeit liegt unter funktionale Analphabet/inn/en zwar deutlich höher als in der Bevölkerung insgesamt, auch hier unterscheiden sich Erst- und Zweitsprachler/innen jedoch nicht.

Wie die Tabelle 7 zeigt, liegen hinsichtlich der Erwerbssituation die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprachler/inne/n an anderer Stelle. So ist unter funktionalen Analphabet/inn/en mit Deutsch als Erstsprache der Anteil derer, die frühpensioniert oder erwerbsunfähig sind, viermal so hoch wie unter Zweitsprachler/inne/n. Auf der anderen Seite übertrifft der Anteil der betroffenen Zweitsprachler/innen, die als Hausfrau – oder seltener als Hausmann – zu den häuslichen Analphabet/inn/en zu zählen sind, die also nicht in formalen Arrangements von Beschäftigung oder Ausbildung eingebunden sind, den entsprechenden Anteil unter Erstsprachler/inne/n erheblich. Dieser hohe Anteil in Erwerbshinsicht inaktiver Personen ist indes kein Spezifikum von Zweitsprachler/inne/n, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Insgesamt ist der Anteil von Hausfrauen und -männern unter Zweitsprachler/inne/n mehr als doppelt so hoch wie unter Erstsprachler/inne/n.

Diese beiden Gruppen – die Erwerbsunfähigen und (Früh-)Rentner/innen einerseits und die häuslichen Analphabet/inn/en andererseits – sind deshalb hervorzuheben, weil bei ihnen eine systematische Kontaktaufnahme zur Information über Kursangebote und ggfs. Motivation zur Teilnahme im Vergleich zu Erwerbstätigen oder Personen in Ausbildung weitaus schwieriger zu realisieren ist.

Tabelle 7: Erstsprache und Erwerbssituation

	Erwerbssituation in Prozent nach Erstsprache in der Kindheit					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung gesamt		
	Bevölkerung gesamt	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache	Bevölkerung gesamt	Erstsprache Deutsch	Andere Erstsprache
Voll erwerbstätig	40,8%	41,8%	39,5%	47,0%	48,3%	39,1%
In Teilzeit beschäftigt	16,1%	15,4%	17,0%	19,4%	19,7%	17,7%
Auszubildende/r in betrieblicher Lehre	2,7%	2,6%	2,9%	2,9%	2,9%	3,0%
Arbeitslos	16,7%	16,7%	16,7%	7,6%	6,9%	11,2%
In Elternzeit	1,1%	1,4%	0,7%	2,0%	1,8%	3,2%
Schüler/in, Student/in, unbez. Praktikum, sonst. Ausbildung	3,9%	3,8%	4,0%	7,5%	7,1%	9,9%
Im Zivil- oder Wehrdienst	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,2%
Rentner/in, Pensionär/in	6,3%	9,0%	2,5%	4,8%	5,3%	1,9%
Erwerbsunfähig	2,3%	3,4%	0,7%	1,2%	1,3%	0,7%
Hausfrau/ Hausmann	9,0%	4,8%	14,7%	6,3%	5,3%	12,1%
Sonstiges, k.A.	1,2%	1,1%	1,3%	1,1%	1,1%	1,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n = 8.436. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

2.5 Kursteilnahme: Ergebnisse des AlphaPanels

Das AlphaPanel, eine Studie über die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, weist aus, dass an den Kursen zu 13 Prozent Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch teilnehmen (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 13). Das ist ein geringerer Anteil als der der Zweitsprachler/innen unter den funktionalen Analphabet/inn/en. Obwohl die Ergebnisse der Teilnehmendenforschung ohnehin nicht sicher auf die Ergebnisse der Adressatenforschung schließen lassen (vgl. Grotlüschen zur Erwerbstätigkeit in diesem Band), lassen sich an dieser Diskrepanz einige Überlegungen anschließen. So scheinen Zweitsprachler/innen entweder schlechter zur Kursteilnahme an Kursen der Volkshochschulen zu bewegen zu sein, oder aber diese Kurse stellen für Zweitsprachler/innen das falsche Kursformat dar. Letztgenannte Vermutung gewinnt dadurch an Plausibilität, dass vermutlich bei einem nicht unerheblichen Teil der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Zweitsprachler/innen Sprachprobleme zumindest teilweise für die Schwächen in der Literalität ursächlich sind. Das AlphaPanel bildet zudem bewusst nur einen Ausschnitt der Kurslandschaft ab, nämlich die Kurse der Volkshochschulen, und berücksichtigt daher die DaF-Angebote im Rahmen von Integrationskursen nicht.

3. Welche Aspekte der Literalität sind für Zweitsprachler/innen schwieriger, welche leichter?

Die Item-Response-Theorie, mit welcher die Kompetenzdiagnostik realisiert wurde, und das ihr zugrundeliegende Rasch-Modell basieren auf der Prämisse, dass die Lösungswahrscheinlichkeiten von Items nur von der gemessenen Fähigkeit und der Itemschwierigkeit, nicht aber von weiteren Variablen abhängen dürfen. Ist dies dennoch der Fall, wird das Rasch-Modell prinzipiell verletzt. Das Phänomen des „Differential Item Functioning“ (DIF) besagt, dass Angehörige einer ‚Fokalgruppe‘ für einzelne Testitems eine niedrigere oder eine höhere Lösungswahrscheinlichkeit haben können als Angehörige der ‚Referenzgruppe‘. So würde etwa ein Item, das eine Abweichung zuungunsten von Frauen aufweist, von Frauen bei derselben Lesefähigkeit seltener gelöst als von Männern; das Item wäre für Frauen „unfair“.

Dies wird kontrolliert durch eine DIF-Analyse. Sie prüft, ob und in welchem Ausmaß bei bestimmten Gruppen ein ungleiches Antwortverhalten auf dieselben Fragen vorliegt. Im hier diskutierten Kontext geht es dabei um die Frage, ob Items für Erstsprachler/innen und Zweitsprachler/innen gleich schwer sind.

Die Schwierigkeiten, die für die beiden Gruppen bestehen, sind in Abbildung 1 in einem Streudiagramm dargestellt. Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten hoch ($r = .91$), die einzelnen durch Punkte dargestellten Items weichen nur geringfügig von der diagonalen Linie ab. Im Mittel gelicht sich der DIF-Effekt für beiden Gruppen aus. Einzelne Items jedoch unterscheiden sich deutlich zwischen den beiden Gruppen. Liegt ein Item auf der diagonalen Linie, ist es für beide Gruppen gleich schwer. Ein Item, das oberhalb der Linie platziert ist, ist für Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch schwieriger als für Deutsch-Erstsprachler/innen mit gleicher Lesefähigkeit, ein Item unterhalb der Linie ist hingegen leichter.

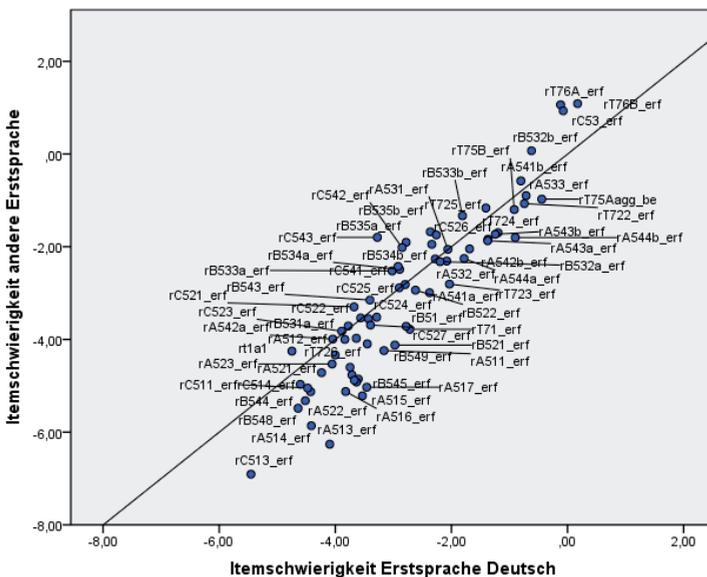


Abbildung 1: Streudiagramm der Itemschwierigkeiten für Deutsche und Nicht-Deutsche.

Items sind für Menschen mit Deutsch als Erstsprache leichter, wenn es um die richtige freie Schreibung oder zum Beispiel um das Vollenden von Sätzen geht. Gleiches gilt für die Begründung von orthografischen Entscheidungen.

So schneiden Erstsprachler/innen bei zwei Items besser ab, bei denen die Aufgabe jeweils darin bestand, einen kurzen Text, in dem Rechtschreibfehler enthalten sind, abzuschreiben und die Fehler dabei zu korrigieren (rT76A_erf und rT76B_erf). Es ging also nicht um bloßes Abschreiben, sondern auch um das Auffinden von Fehlern und deren Korrektur, basierend auf einem ausreichend umfangreichen Wortschatz und Kenntnis orthografischer Regeln.

Ein weiterer Typ von Aufgaben, die Menschen mit Deutsch als Erstsprache leichter lösen, besteht darin, Satzanfänge sinnvoll zu vervollständigen (rC542_erf und rC543_erf). Auch hier basiert die Lösungsfähigkeit auf entsprechender Sicherheit im Wortschatz.

Ein dritter Typ von Aufgabe mit DIF zugunsten von Personen mit Deutsch als Erstsprache besteht darin, bei einem Wort mit einem Diphthong die Entscheidung für die richtige Schreibweise zu begründen (rC53_erf).

Demgegenüber sind Items für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache tendenziell leichter, wenn es um das genaue Abschreiben oder um eine Zuordnungsaufgabe geht. Zuordnungsaufgaben bestanden zum Beispiel darin, in Fotografien Wörter zu erkennen und in der Aufgabenstellung das korrekte Wort anzukreuzen (rA513_erf, rA514_erf, rA515_erf, rA516_erf, rC513_erf) oder darin, ein Wort in einem kurzen Text aufzufinden und dann in der Aufgabenstellung das korrekte Wort anzukreuzen (rB521_erf).

In den durch die DIF-Analyse identifizierten Fällen handelt es sich also zum einen um Aufgaben, die von Erstsprachler/inne/n leichter gelöst werden, nämlich um Aufgaben, die auf Wortschatzsicherheit und orthografischem Regelverständnis aufbauen. Zum anderen handelt es sich um Aufgaben, die im Gegensatz dazu von Zweitsprachler/inne/n leichter gelöst werden, nämlich um Aufgaben, bei denen es auf aufmerksames Lesen und aufmerksamen Abschreiben ankommt. Letzteres lässt sich dadurch erklären, dass insbesondere Personen, die die deutsche Sprache als Zweitsprache neu erlernt haben, durch die Lernerfahrung stärker auf das aufmerksame und konzentrierte Bearbeiten der Aufgaben eingestellt sind als Menschen mit Deutsch als Erstsprache, bei denen im Falle dieser vergleichsweise einfachen Aufgaben (Schwierigkeit entspricht im Wesentlichen den Alpha-Levels 1 und 2) möglicherweise eher ein Performanzproblem als ein Kompetenzproblem vorliegt.

4. Internationaler Vergleich

Für die Situation in Frankreich lässt sich ebenfalls ein deutlicher Zusammenhang zwischen Literalität und der Frage der Erstsprache konstatieren. Zwar hat die überwiegende Mehrheit der französischen funktionalen Analphabet/inn/en Französisch im Alter von fünf Jahren zu Hause als ausschließliche Sprache erworben (74 Prozent). In die französische Stichprobe sind zudem nur diejenigen eingegangen, die in Frankreich zur Schule gingen. Dennoch bleibt die Erstsprache nicht folgenlos für die Literalitätsquote. Bei ausschließlicher Regional- oder Fremdsprachnutzung im Haushalt ist das Risiko des funktionalen Analphabetismus zwei- bis dreimal so hoch

wie bei ausschließlicher oder partieller französischer Haushaltssprache (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illetrisme 2005, S. 10).

Die Ergebnisse der IALS (International Adult Literacy Survey) entsprechen in der Tendenz den Ergebnissen der leo. – Level-One Studie. Die IALS unterscheidet Bevölkerungsgruppen in „Native Born“ und „Foreign Born“ und setzt diese Begriffe synonym zur Erst- oder Zweitsprache. Dabei wird für Deutschland deutlich, dass die Native Born People in den oberen Levels rangieren, während die Foreign Born People häufiger in den unteren zwei Levels anzutreffen sind (OECD und Statistics Canada 2000, S. 52).

5. Literatur

- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illetrisme (2005): Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004-2005 by INSEE. Unter Mitarbeit von Jean-Pierre Jeantheau und Claire Badel. Lyon.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Kurzbericht.
- OECD; Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hg. v. Deutscher Volkshochschulverband. Bonn.
- Seidel, Sabine; Hartmann, Josef (2011): Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld (DIE Spezial), S. 85-91.

Literalität, Schulabschluss und Schulerleben

Anke Grotluschen, Christoph Sondag

Inhalt

1.	Literalität, Schulabschluss und Schulerleben	229
2.	Funktionaler Analphabetismus und Bildungsabschluss.....	229
3.	Höhere Bildung trotz funktionalem Analphabetismus.....	233
4.	Funktionaler Analphabetismus und Zufriedenheit in der Schule.....	234
4.1	Positive Schulerfahrungen	236
4.2	Negative Schulerfahrungen.....	241
5.	Teilnehmende und Adressaten: Ähnlichkeiten und auffallende Abweichungen.....	247
6.	Diskussion: Bedeutung für die Alphabetisierungsforschung.....	249
7.	Literatur	251
8.	Anhang.....	253

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zustimmung zu dem Statement: „Der Schulunterricht hat mir Spaß gemacht.“	236
Abbildung 2:	Zustimmung zu dem Statement: „Ich wäre gerne länger zur Schule gegangen.“	237
Abbildung 3:	Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe den Schulabschluss erreicht, den ich wollte.“	238
Abbildung 4:	Zustimmung zu dem Statement: „Ich war unter den Schulkameraden sehr beliebt.“	239
Abbildung 5:	Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe in der Schule viel Interessantes gelernt.“	240
Abbildung 6:	Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt.“	242
Abbildung 7:	Zustimmung zu dem Statement: „Mir fiel das Lernen in der Schule schwer.“	243
Abbildung 8:	Zustimmung zu dem Statement: „Vor einigen Lehrern hatte ich Angst.“	244
Abbildung 9:	Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe wegen Krankheit häufig in der Schule gefehlt.“	245
Abbildung 10:	Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe häufiger die Schule geschwänzt.“	246
Abbildung 11:	Positive Schulerfahrung im Rückblick, Vergleich Adressaten und Teilnehmende.....	248
Abbildung 12:	Negative Schulerfahrung im Rückblick, Vergleich Adressaten und Teilnehmende.....	248

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Schulabschlüsse auf den verschiedenen Alpha-Levels	230
Tabelle 2: Risiko des funktionalen Analphabetismus nach höchstem Schulabschluss.....	231
Tabelle 3: Risiko des funktionalen Analphabetismus im Ländervergleich	232
Tabelle 4: Zustimmung zu schulbezogenen Statements nach Literalität	253

Literalität, Schulabschluss und Schulerleben

Anke Grotluschen, Christoph Sondag

1. Literalität, Schulabschluss und Schulerleben

Der vorliegende Artikel beleuchtet zunächst Schulabschlüsse funktionaler Analphabet/inn/en und greift gesondert die Frage höherer Abschlüsse unter den Betroffenen auf. Weiterhin wird der Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibkompetenzen Erwachsener und ihren Erfahrungen während der Schulzeit, so wie sie rückblickend berichtet werden, analysiert. Dabei geht es nicht um die Untersuchung bestimmter Lehr- und Lernmethoden, sondern um die sozioemotionalen Erfahrungen der Befragten während ihrer Schulzeit. Drittens werden diese Schulerfahrungen zwischen leo.-Studie und AlphaPanel verglichen. Es wird deutlich, dass bei positiven Schulerfahrungen relativ ähnliche Ergebnisse von Adressaten und Teilnehmenden berichtet werden, während bei negativen Schulerfahrungen erhebliche Abweichungen auftauchen. Eine Diskussion der Ergebnisse im Verhältnis zu qualitativen Studien schließt den Beitrag ab.

Der Beitrag dient der Einordnung von Ergebnissen aus verschiedenen qualitativen Arbeiten zum Thema Analphabetismus und einer Einschätzung über die Rolle der schulischen Sozialisation bei der Entstehung von funktionalem Analphabetismus. Darüber hinaus können Erkenntnisse sowohl für den Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern als auch für die praktische Alphabetisierungsarbeit gewonnen werden.

Zwei zentrale Fragen werden sowohl seitens der Presse als auch bei der Präsentation von Ergebnissen – sei es auf Vorträgen, Diskussionen oder auch im privaten Bereich – immer wieder gestellt: Wie kann es sein, dass in einem Land mit einem differenzierten Schulsystem und einer neunjährigen Schulpflicht für alle Menschen über 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen sind? Wie ist es möglich, dass über achtzig Prozent der Betroffenen einen Schulabschluss erreicht haben, darunter sogar mittlere und – wenn auch in verschwindend geringer Größenordnung – höhere Abschlüsse?

2. Funktionaler Analphabetismus und Bildungsabschluss

Die Verteilung der Schulabschlüsse ist für die Öffentlichkeit erschreckend, und im internationalen Vergleich aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme schwer einzuschätzen. Zwanzig Prozent der deutschen Betroffenen haben keinen Schulabschluss, aber achtzig Prozent der Betroffenen ist es demnach gelungen, die Schule so zu bewältigen, dass ihnen ein erfolgreicher Abschluss bescheinigt wurde.

In Frankreich liegt der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en ohne Schulabschluss deutlich höher, nämlich bei knapp der Hälfte der Betroffenen (Jeantheau 2007b, S. 56). In der französischen Gesamtbevölkerung werden 13 Prozent ohne Schulabschluss festgestellt (ebd.). England berichtet sogar einen Bevölkerungsanteil von 21 Prozent ohne Schulabschluss. In Deutschland hat nach den leo.-Daten nur knapp fünf Prozent der Bevölkerung keinen Schulabschluss.

Irritierend sind höhere Bildungsabschlüsse unter den Betroffenen mit einem Anteil von 12,3 Prozent in Deutschland. In der deutschen Bevölkerung verfügen 31,4 Prozent über höhere Abschlüsse. Der Vergleich zeigt, dass sich auch in anderen Ländern höhere Bildung und funktionaler Analphabetismus nicht vollständig ausschließen. Frankreich berichtet über fünf Prozent der Betroffenen, die „mindestens (das) Ende der höheren Sekundarschule“ erreicht haben (Jeantheau 2007b, S. 56), in der französischen Bevölkerung ist das bei 45 Prozent der Fall (ebd.). Die Tabelle 1 stellt die deutschen Daten dar.

Tabelle 1: Verteilung der Schulabschlüsse auf den verschiedenen Alpha-Levels

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben	α >4	Anteil an der Bevölkerung
	α 1	α 2	α 3	α 1 – α 3			
Alpha-Level	α 1	α 2	α 3	α 1 – α 3	α 4	α >4	
Kein Abschluss	50,4%	28,3%	14,0%	19,3%	5,0%	1,1%	4,7%
Untere Bildung	32,0%	44,6%	49,8%	47,7%	41,0%	20,7%	29,9%
Mittlere Bildung	10,0%	13,4%	21,5%	18,9%	31,2%	36,0%	32,3%
Höhere Bildung	4,0%	11,8%	12,9%	12,3%	21,4%	40,4%	31,4%
Noch Schüler	0,0%	0,0%	0,9%	0,6%	0,6%	1,1%	0,9%
Summe	96,4%	98,1%	99,1%	98,8%	99,2%	99,3%	99,2%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, Abweichungen der Summen von 100% aufgrund der in der Tabelle nicht ausgewiesenen Kategorie ‚keine Angabe‘

Über 19 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben keinen Schulabschluss. 48 Prozent dieser Gruppe haben einen Hauptschulabschluss bzw. einen vergleichbaren Abschluss aus dem unteren Bildungsbereich. Weitere knapp 19 Prozent erreichen mittlere Abschlüsse und die oben bereits genannten 12,3 Prozent der Betroffenen haben eine höhere Bildung erworben.

Auf dem untersten Alpha-Level hat die Hälfte der Betroffenen keinen Schulabschluss. Ein Drittel hat lediglich einen Abschluss aus dem unteren Bildungsbereich. Oberhalb des Alpha-Levels 4 sind es nur 21 Prozent mit einem Abschluss aus dem unteren Bildungsbereich, 40 Prozent haben einen höheren Bildungsabschluss und nur ein Prozent hat keinen Schulabschluss.

Diese Zahlen sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung – fünf Prozent ohne Schulabschluss, jeweils rund 30 Prozent untere, mittlere und höhere Bildung – wenig überraschend. In dieser Darstellung wird deutlich, dass das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses eng mit der Fähigkeit des Lesens und Schreibens verknüpft ist.

Auffällig ist jedoch weiterhin, dass über zwölf Prozent der befragten funktionalen Analphabet/inn/en angeben, einen höheren Bildungsabschluss, also Abitur oder Vergleichbares, erreicht zu haben. Auf diese Gruppe wird unten gesondert eingegan-

gen. Zuvor stellen wir das Risiko nach Abschlüssen dar und vergleichen mit den beiden europäischen Level-One-Studien.

Tabelle 2: Risiko des funktionalen Analphabetismus nach höchstem Schulabschluss

	Kein Schulabschluss	Untere Bildung	Mittlere Bildung	Höhere Bildung	Noch Schüler/in	Keine Angabe	Bevölkerung gesamt
Funktionaler Analphabetismus	59,0%	23,1%	8,5%	5,7%	10,1%	21,6%	14,5%
Fehlerhaftes Schreiben	27,2%	35,5%	25,0%	17,6%	17,5%	24,1%	25,9%
Literalisiert	13,8%	41,4%	66,5%	76,7%	72,4%	54,3%	59,7%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

In Deutschland liegt das Risiko des funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter bei fast sechzig Prozent für diejenigen, die keinen Schulabschluss erwerben. Von den Personen mit unteren Bildungsabschlüssen wird später jede/r vierte betroffen sein, während das Risiko bei mittleren Abschlüssen deutlich auf unter zehn Prozent sinkt und nur noch weniger als sechs Prozent der höher Gebildeten betrifft. Diejenigen, die über ihren Bildungsstand keine Aussage treffen, sind ähnlich hoch betroffen wie die Gruppe mit unteren Abschlüssen. Unsichere Schrift findet sich unterhalb der höheren Bildung bei jeder dritten bis vierten Person, der Bedarf für eine einschlägige Weiterbildung ist insofern durchaus hoch. Fehlerhaftes Schreiben betrifft auch noch über 17 Prozent der höher Gebildeten. Es ist allerdings aus diesen Daten nicht zu entnehmen, dass es sich um sinkende Qualifikationen der jeweils jüngeren Generation handelt – die höher Gebildeten mit Literalitätsdefiziten sind überproportional häufig über fünfzig Jahre alt (s.u.).

Der Vergleich mit England und Frankreich ist aus zwei Gründen schwierig. Erstens sind die Bildungswege sehr unterschiedlich, auch die Proportionen derer, die unterschiedlich hohe Bildungstitel halten, sind in den drei Ländern sehr verschieden. Zweitens sind auch die Kategorisierungen, zumeist vorgegeben von den nationalen statistischen Ämtern, nicht einheitlich. Darum ist die Originalbezeichnung mit dem publizierten Anteil Betroffener in den Feldern der Tabelle 3 einzeln ausgewiesen.

Tabelle 3: Risiko des funktionalen Analphabetismus im Ländervergleich

Land	Risiko des funktionalen Analphabetismus nach höchstem erreichten Schulabschluss						Bevölkerung gesamt
	Kein Schulabschluss >> 59,0%	Untere Bildung >> 23,1%	Mittlere Bildung >> 8,5%	Höhere Bildung >> 5,7%	Noch Schüler/in >> 10,1%	Keine Angabe >> 21,6%	
Deutschland							14,5%
England (UK) education level	None >> 43%	Level One >> 18%	A*-C GCSE etc >> 12%	A level etc >> 9%, Other Higher Education >> 7%, Degree or above >>4%	kA	29%	16,2%
Frankreich	Without diploma >> 35%	End of primary school >> 18%	End of lower secondary school >> 7%, Secondary vocational diplomas >> 8%	At least end of upper secondary school >> 1%	kA	kA	9%

Quellen: DfES 2003, S. 4; Jeantheau 2007b, S. 55, leo.-Studie; eigene Zusammenstellung. Da die jeweiligen Abschlüsse im Ländervergleich sehr unterschiedlich sind, sind die Einzelbezeichnungen in den Tabellenfeldern genannt.

Es zeigt sich in den Daten zunächst, dass ein fehlender Schulabschluss überall ein enorm hohes Risiko für späteren funktionalen Analphabetismus darstellt. Die Werte pendeln allerdings zwischen 35 Prozent (Frankreich) über 43 Prozent (England) bis zu und 59 Prozent (Deutschland). Weiterhin sind in Frankreich von denen, die eine Primarschule absolviert haben, 18 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen. Der englische „Level One“ weist denselben Wert von 18 Prozent auf. Ein Primarschulabschluss würde in Deutschland nicht als Schulabschluss gewertet, ergo müsste dieser Risikoprozentsatz in die Kategorie „kein Abschluss“ eingehen (wobei er – das sei vorsorglich bemerkt – nicht einfach addiert werden kann und aufgrund der vermutlich höheren Populationsstärke den Risikowert der kleineren Population ohne Schulabschluss von 35 bzw. 43 Prozent senken würde statt ihn zu erhöhen).

Von den Personen mit höherer Bildung finden sich zwischen einem (Frankreich) und neun Prozent (England) später in der Situation des funktionalen Analphabetismus. Der verschwindend geringe Wert mag in der französischen Studie eventuell mit der Adaptivität des Tests zu tun haben: Personen, die relativ früh in der Erhebung gute Indikatoren aufweisen, wurden nicht in das Level-One-Modul gesteuert, sondern in andere Befragungsteile des französischen Mikrozensus weitergeleitet. Die englischen Daten variieren zwischen vier und neun Prozent (A-Levels, Other Higher Education, Degree). In Deutschland sind 5,7 Prozent der höher Gebildeten im Bereich des funktionalen Analphabetismus anzusiedeln. So erschreckend diese

Daten sind, so deutlich zeigen sie auch die Instabilität der in der Schule erworbenen Bildung.

3. Höhere Bildung trotz funktionalem Analphabetismus

Wie kommt eine so unerwartet hohe Zahl zustande? Zunächst zur Definition dessen, was innerhalb der leo.-Studie als „höhere Bildung“ gefasst wurde (vgl. gesondert hierzu die leo.-News 03/2012 und 04/2012): Höhere Bildung umfasst die Abschlüsse Abitur und Fachabitur, erworben an Gymnasien und übergreifenden Schulen, an der Erweiterten Oberschule (EOS) der DDR sowie Abitur und Fachabitur als nachgeholte Abschlüsse. Zudem schließt die Höhere Bildung Qualifikationen ein, die im Ausland erworben wurden, und die dem Abitur oder Fachabitur entsprechen.

Von 1.220 funktionalen Analphabet/inn/en im leo.-Sample haben 12,3 Prozent, also etwa 150 Personen, einen höheren Abschluss, davon 120 ein Abitur. Dieses ist wiederum bei mehr als der Hälfte im Ausland erworben worden, ergo bleiben knapp 55 Fälle, in denen Analphabetismus und ein in Deutschland erworbenes Abitur miteinander einhergehen. Bei besonders unglaubwürdigen Fällen wurden daher die Testhefte kontrolliert. Ein Teil der Betroffenen hat die Aufgaben offensichtlich lustlos bearbeitet und ist so aufgrund von Flüchtigkeitsfehlern zu schlechteren Ergebnissen gekommen als es bei motivierterer Mitarbeit vielleicht möglich gewesen wäre. In anderen Fällen finden sich die Merkmale „funktionaler Analphabetismus“ und „Abitur“ jedoch unzweifelhaft in derselben Person vereint. Über die Ursachen lassen sich nur Vermutungen aufstellen. Laut WHO leben in den Industrieländern etwa 15 Prozent der Bevölkerung mit einer Behinderung (WHO 2011), diese werden überwiegend erworben und sind nicht etwa angeboren. Schädigungen durch Unfallfolgen, chronische Erkrankung oder Sucht können einen derartigen Kompetenzverlust teilweise erklären. Auch eine im Schulalter gestellte Legastheniediagnose, die je nach Rechtslage auch Notenschutz oder Nachteilsausgleich zur Folge hat, wird möglicherweise bis ins hohe Alter verfestigt und nie wirklich abgebaut (vgl. Fickler-Stang 2011). Wenn Legasthenie auch nicht zwingend zu Analphabetismus führt (vgl. leo.-News 07/2011), ist dies für die Minderheit der hochgebildeten funktionalen Analphabet/inn/en doch ein möglicher Erklärungsansatz.

Insgesamt zeigt sich für Deutschland eine mit nur knapp fünf Prozent nur geringe Quote von Personen ohne Schulabschluss. Für diese Personen jedoch besteht ein Sechzig-Prozent-Risiko, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein. In Frankreich sind von dreizehn Prozent der Personen ohne Schulabschluss gut ein Drittel betroffen. England, mit 21 Prozent Bevölkerungsanteil ohne Schulabschluss findet davon 43 Prozent im funktionalen Analphabetismus wieder. Das heißt, auch erfolgreich literalisierte Personen verfehlen in England und Frankreich den Schulabschluss, während in Deutschland eher die umgekehrte Situation eintritt: Auch nicht literalisierte Jugendliche werden erfolgreich zum Abschluss geführt. Das muss kein Fehler sein, sofern die nicht-schriftlichen Leistungen den Abschluss rechtfertigen. Ein striktes Berufsbildungssystem, das einem Menschen ohne Abschluss faktisch die Ausbildung verwehrt und ein strikter Arbeitsmarkt, der Menschen ohne Berufsausbildung praktisch die Arbeitsaufnahme verwehrt, mag

diese Entscheidungen in Deutschland häufiger rechtfertigen als in England oder Frankreich, die vergleichbare Berufsbildungssysteme nicht haben.

4. Funktionaler Analphabetismus und Zufriedenheit in der Schule

Neben den Abschlüssen korrelieren auch Fragen des Schulerlebens auf erhellen- de Weise mit Literalität. So manches Klischee des dauerkranken, verängstigten, lernunwilligen Betroffenen schmilzt bei näherer Betrachtung der Daten dahin. Die Ergebnisse sind insgesamt ermutigend und erlauben einen ressourcenorientierten Blick auf Erwachsene, die für das Lernen und für Weiterbildung durchaus erreichbar sind.

Wie hängt insofern die rückblickend berichtete Befindlichkeit in der Schule, die soziale Einbindung in der Schulzeit, der Kontakt zu Lehrenden, der Spaß am Unterricht usw. mit der späteren Lese- und Schreibkompetenz zusammen? Hierzu wurden die Alpha-Levels, welche in der leo.-Studie das untere Kompetenzniveau differenzieren, mit der Zustimmung zu oder der Ablehnung von schulbezogenen Aussagen aus dem Adult Education Survey (AES) verglichen. Die Fragestellungen sind im AES regulär vorhanden und waren insofern nicht Bestandteil unseres Forschungsvorhabens. Nichtsdestotrotz lohnt sich die literali- tätsbezogene Auswertung. Beim AES handelt es sich um die Untersuchung der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener, an den die leo. – Level-One Studie ange- hängt ist. Weiterhin wurden die Daten mit den publizierten Werten laut AlphaPanel verglichen (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 19).

Insgesamt ist festzustellen, dass die Zustimmung zu negativ konnotierten Aussagen innerhalb der leo.-Studie sogar auf den unteren Alpha-Levels gering ist. Sie steigt nur knapp über eine Rate von dreißig Prozent. Dennoch ist deutlich erkennbar, dass sich auf den unteren Alpha-Levels mehr Personen negativ zu ihren Erfahrungen in der Schule äußern als auf den höheren. Die größte Differenz besteht bei der Aussage, der Schulunterricht sei schwer gefallen.

Ein deutlicherer Unterschied der Antworten ist bei den positiv besetzten Aussagen zu beobachten. Je höher der Alpha-Level, desto eher können Befragte einer posi- tiven Aussage zur Schulzeit zustimmen. Der deutlichste Anstieg ist hier bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem erlangten Schulabschluss zu beobachten. Eine umge- kehrt proportionale Entwicklung besteht lediglich bei einer von zehn Aussagen. Dem Statement *„Ich wäre gerne länger zur Schule gegangen“* stimmen auf dem Alpha- Level 1 gut ein Drittel der Befragten zu. Oberhalb des Alpha-Levels 4 sind es weni- ger als ein Viertel.

Insgesamt wurden den Interviewten zehn Aussagen bezüglich ihrer Erfahrungen während ihrer Schulzeit vorgelegt. Diese konnten mit den Alternativantworten „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“ beantwortet werden. Die Aussagen fokussierten dabei nicht auf die Inhalte der Schule und des Unterrichts, sondern auf die Erfahrungen und das Befinden während der Schulzeit, welche die Teilnehmenden rückblickend bewerten sollten.

Die zehn Aussagen lauteten wie folgt:¹

- 1) „Der Schulunterricht hat mir Spaß gemacht.“
- 2) „Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt.“
- 3) „Ich wäre gerne länger zur Schule gegangen.“
- 4) „Mir fiel das Lernen in der Schule schwer.“
- 5) „Ich habe den Schulabschluss erreicht, den ich wollte.“
- 6) „Vor einigen Lehrern hatte ich Angst.“
- 7) „Ich war unter den Schulkameraden sehr beliebt.“
- 8) „Ich habe wegen Krankheit häufig in der Schule gefehlt.“
- 9) „Ich habe in der Schule viel Interessantes gelernt.“
- 10) „Ich habe häufiger die Schule geschwänzt.“

Der folgende Abschnitt stellt die zentralen Ergebnisse dar. Generiert wurden diese, indem die Gesamtzahl aller Rückmeldungen („Trifft zu“ oder „Trifft nicht zu“) unterteilt wurde in die jeweiligen Alpha-Levels, die die Personen erreicht haben (ausführlicher vgl. Sondag 2012, S. 34f.). Die Daten werden im Folgenden grafisch dargestellt und nach Positivaussagen (1, 3, 5, 7, 9) und Negativaussagen (2, 4, 6, 8, 10) unterschieden. Die zugehörige Tabelle 4 befindet sich im Anhang am Ende des Beitrags. Alle Daten werden hier auch mit dem AlphaPanel (Holtsch / Lehmann 2010, Rosenblatt / Bilger 2011) verglichen. Die Interviewsituation ist jedoch grundverschieden: Während Interviewte und Interviewer der leo.-Studie nie sagen können, ob der Interviewte sich in der Situation des funktionalen Analphabetismus befindet, ist dies den Interviewpartner des AlphaPanel (nur zu) bewusst. Daher sind unterschiedliche Richtungen sozialer Erwünschtheit zu erwarten. Die Adressaten könnten ihre Schulerfahrungen an eine erwartete Normalität angepasst berichten, ergo ihr Negativerleben begünstigt berichten und ihr Positiverleben eher bescheiden darstellen. Anders könnten Personen aus Alphabetisierungskursen ihr Positiverleben – zum Beispiel ihre Lernbereitschaft – günstiger darstellen und ihr Negativerleben dramatisieren, um externale Ursachen für ihren offengelegten funktionalen Analphabetismus vorweisen zu können.

Die Abweichungen sind zum Teil also auf die Interviewsituation zurückzuführen. Dies gilt jedoch für fast alle bisherige Analphabetismusforschung in Deutschland, wie Marion Döbert zu Recht bemerkt (Döbert / Hubertus 2000, S. 60) und auch Bittlingmayer, Drucks und Bauer kritisch anmerken (Bittlingmayer et al. 2010).

1 Alle Aussagen sind dem Adult Education Survey (AES) entnommen. Sie wurden so übernommen, wie sie den Befragten vorgelegt wurden. Da es sich um Zitate handelt, kann an dieser Stelle auch die gegenderte Sprachform nicht eingehalten werden.

4.1 Positive Schulerfahrungen

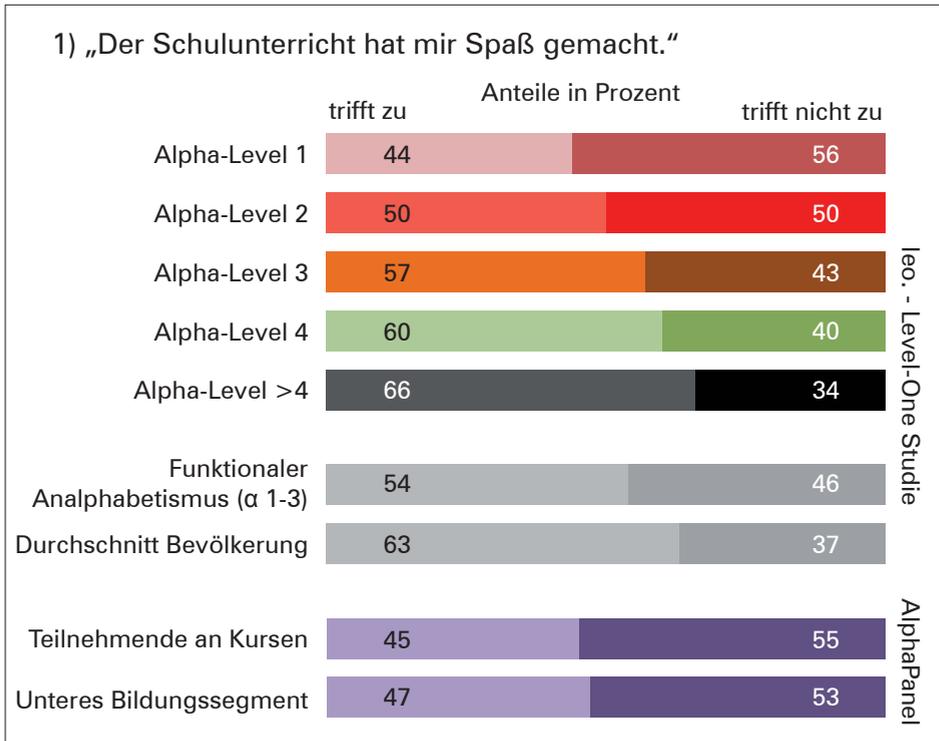


Abbildung 1: Zustimmung zu dem Statement: „Der Schulunterricht hat mir Spaß gemacht.“

Die Aussage, der Schulunterricht habe Spaß gemacht, wird von zwei Dritteln aller Personen oberhalb des Alpha-Level 4 als zutreffend anerkannt (65,8 Prozent). Mit niedrigerem Alpha-Level sinkt die Zahl der Zustimmenden. Unter den funktionalen Analphabet/inn/en finden sich knapp 55 Prozent Zustimmende. Auf Alpha-Level 2 sind es nur noch die Hälfte und auf Alpha-Level 1 mit 44 Prozent sogar weniger. Dieses Ergebnis weist klar die Tendenz auf, dass der Spaß am Schulunterricht abnimmt, je niedriger die Lese- und Schreibkompetenzen sind. Die Freude am Unterricht kann zwar bei Weitem nicht allein dafür verantwortlich gemacht werden, dass Personen in der Schule nicht ausreichend lesen oder schreiben lernen. Es wirft allerdings die Frage auf, ob von Analphabetismus Betroffene weniger Spaß am Schulunterricht hatten, weil sie schlechter lesen und schreiben konnten als ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, oder ob der fehlende Spaß am Unterricht dazu geführt hat, dass diese grundlegende Kompetenz nicht erlernt wurde.

Der Vergleich mit dem AlphaPanel, der in den zwei untersten Zeilen ausgewiesen ist, zeigt die Antworten der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen (im Folgenden: Teilnehmende). Weiterhin werden sie verglichen mit dem unteren Bildungssegment, einer Teilstichprobe von Personen mit höchstens Hauptschul- oder vergleichbaren Abschlüssen. Es zeigt sich, dass Teilnehmende um

fast zehn Prozentpunkte weniger angeben, Spaß am Schulunterricht erlebt zu haben, als die funktionalen Analphabet/inn/en der leo.-Studie (im Folgenden: Adressaten).

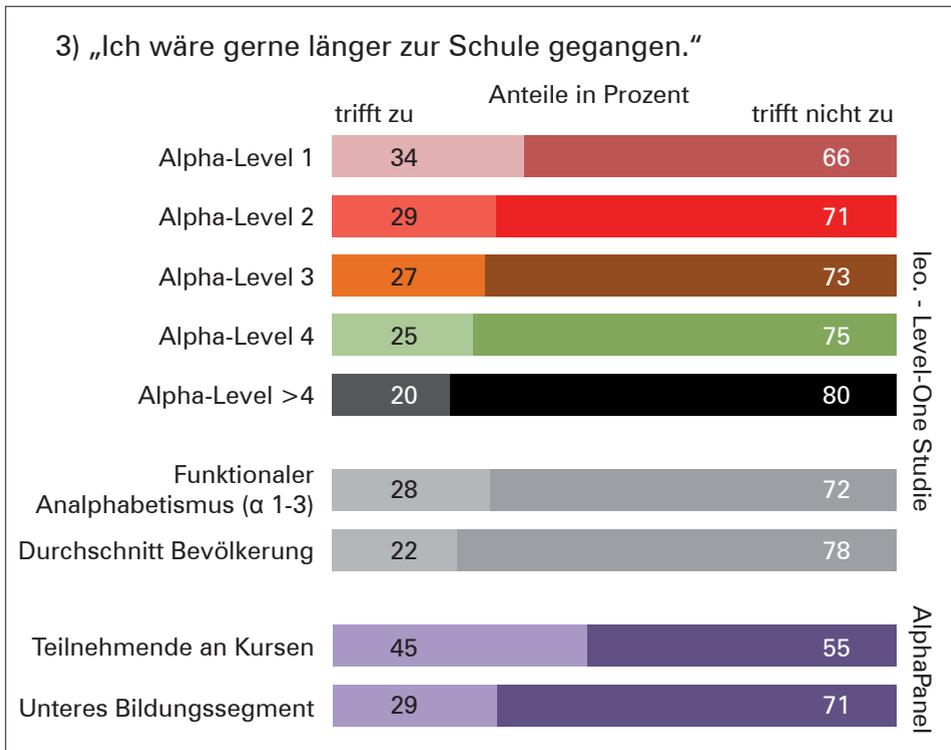


Abbildung 2: Zustimmung zu dem Statement: „Ich wäre gerne länger zur Schule gegangen.“

Bei der Rückmeldung zu der Aussage, man wäre gerne länger zur Schule gegangen, herrscht grundsätzlich große Einigkeit: Die überwiegende Mehrheit von knapp 78 Prozent ist der Meinung, dass die Schulzeit lang genug gewesen sei. Gleichwohl lässt sich auch hier der Effekt erkennen, dass sich die Zahlen linear in Bezug zu den Alpha-Levels verändern. In diesem Fall scheint die Tendenz jedoch zunächst überraschend. Je niedriger die Lese- und Schreibkompetenzen sind, desto eher geben Befragte an, dass sie gern länger zur Schule gegangen wären. Das tritt ein, obwohl eine niedrige Kompetenz, wie unten noch diskutiert wird, eher für ein Unwohlbefinden in der Schule spricht. Dieser Umstand scheint ein Widerspruch zu sein und wirft die Frage auf, wie es sein kann, dass sich ein Großteil der funktionalen Analphabet/inn/en in der Schule unwohl gefühlt hat, aber dennoch gerne länger zur Schule gegangen wäre. Folgender Erklärungsansatz kann hier herangezogen werden: Es ist gut vorstellbar, dass viele der Betroffenen gerne einen höheren Abschluss erreicht hätten. Sie gehen davon aus, dass sie dies mit mehr Zeit auch geschafft hätten. Des Weiteren könnte das Gefühl bestehen, nicht „ausgelernt“ zu haben, so dass noch etwas fehle. Auch muss bedacht werden, dass einige Betroffene gar nicht oder nur sehr kurz zur Schule gegangen sind. So könnte einigen – beispielsweise aufgrund äußerer Umstände wie Krieg, Flucht, Verfolgung oder auch durch Krankheit

oder die Verpflichtung, zum Einkommen der Familie beitragen zu müssen – die Möglichkeit eines Schulbesuchs verwehrt worden oder ein vorzeitiger Abbruch der Schule nötig gewesen sein. Ein verfrühter Abbruch der Schule aufgrund persönlicher Problemkonstellationen wie Delinquenz oder Drogenmissbrauch ist ebenso denkbar. Auch Birte Egloff weist auf Umstände hin, die zu ungewollt verkürzter Schulzeit beitragen (vgl. Egloff 1997, S. 130).

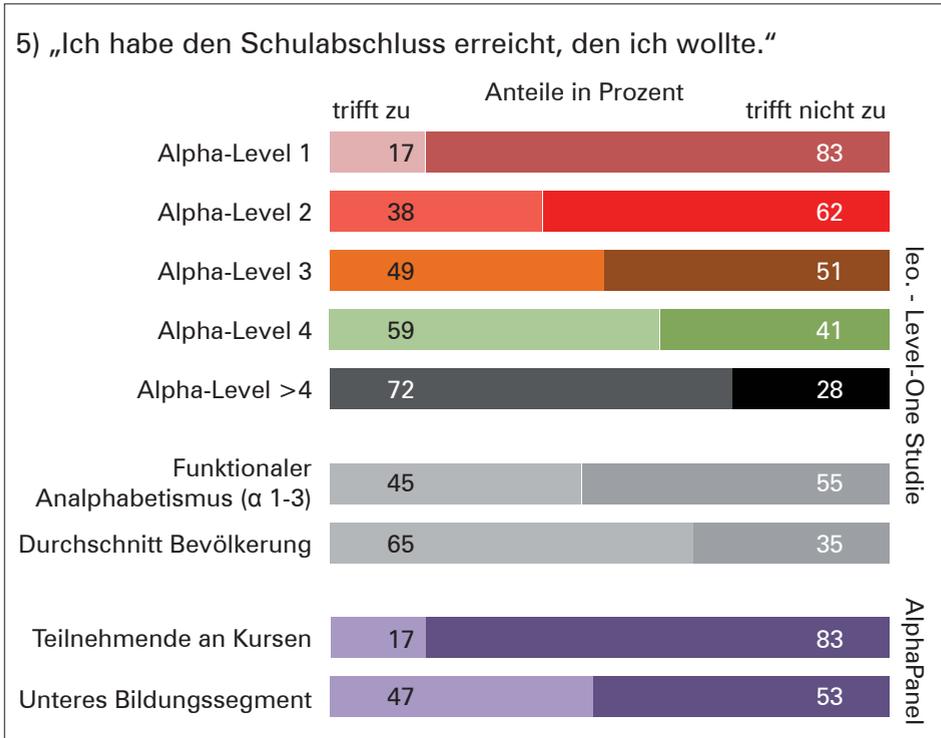


Abbildung 3: Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe den Schulabschluss erreicht, den ich wollte.“

Eine Beurteilung des Schulabschlusses kann häufig erst rückblickend erfolgen, wenn die Betroffenen die Möglichkeiten und Einschränkungen ihrer Entfaltungsmöglichkeiten aufgrund des Abschlusses realisieren. Insgesamt geben etwa zwei Drittel der Bevölkerung an, den Schulabschluss erreicht zu haben, der angestrebt wurde bzw. mit dem man rückblickend zufrieden ist. Jedoch lassen sich hier große Diskrepanzen feststellen. Innerhalb der Gruppe literalisierter Personen, also oberhalb von Alpha 4, sind mit 72 Prozent fast drei Viertel aller Befragten mit ihrem Abschluss zufrieden. Er ist die einzige Gruppe, die über dem Gesamtdurchschnitt liegt. Deutlich weniger Zufriedenheit herrscht unter den funktionalen Analphabet/inn/en (45 Prozent). Auf Level 2 ist es nur noch ein gutes Drittel und auf Level 1 gibt sich nur noch ein Sechstel mit dem erreichten Abschluss zufrieden. Funktionale Analphabet/inn/en sind demnach nicht grundsätzlich daran gehindert, den angestrebten Abschluss zu erreichen. Im Umkehrschluss besagen die Zahlen, dass fast die Hälfte zufrieden ist.

Es wird jedoch deutlich, dass das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses auch und vielleicht besonders von der Fähigkeit des Lesens und des Schreibens abhängig ist. Darüber hinaus zeigt das hohe Eingeständnis, eben nicht den Schulabschluss erreicht zu haben, den man gerne hätte, auch deutlich, dass eine Lernbereitschaft prinzipiell bestanden hat oder auch noch besteht. Hier existiert eine Interventionsmöglichkeit für die Weiterbildung und die Anbieter des zweiten Bildungsweges.

Die besonders Unzufriedenen finden sich dann auch unter den Teilnehmenden: Dort geben nur noch 17 Prozent an, den gewünschten Abschluss erreicht zu haben – allerdings kumulieren in dem Sample auch besonders viele Personen ohne Schulabschluss. Im unteren Bildungssegment zeigen sich 47 Prozent der Befragten zufrieden.

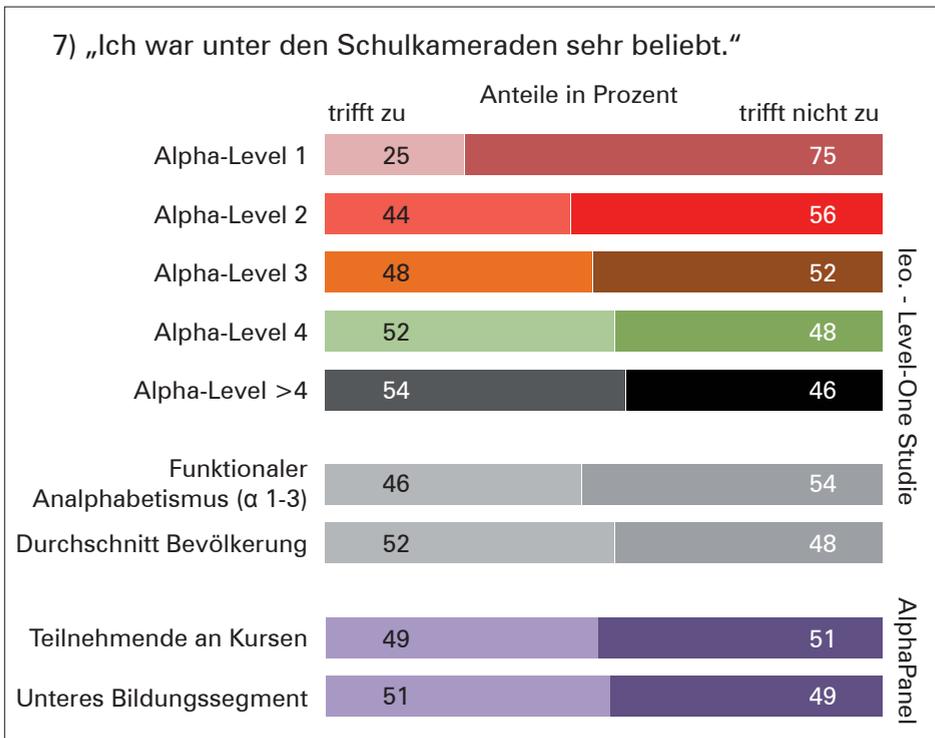


Abbildung 4: Zustimmung zu dem Statement: „Ich war unter den Schulkameraden sehr beliebt.“

Nach Analyse der Rückmeldungen auf die Aussage „Ich war unter Schulkameraden sehr beliebt“ scheint die soziale Stellung einer Person innerhalb des Klassengefüges keinen hervorzuhebenden Zusammenhang mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens zu haben. Zwar ist ein leichter Rückgang der Zustimmung mit sinkendem Alpha-Level zu beobachten, doch ist dieser eher gering. Funktionale Analphabet/inn/en sind also nach eigener Aussage sozial ähnlich gut eingebunden wie literalisierte Personen. Einer besonderen Beachtung bei dieser Aussage bedarf der Alpha-

Level 1. Im Gegensatz zu den anderen Levels sinkt die Zustimmung hier stark und liegt deutlich unterhalb des Gesamtdurchschnitts. Diese Beobachtung ist nicht eindeutig zu erklären. Jedoch befindet sich auf Alpha-Level 1 eine besonders hohe Zahl an Personen, welche Deutsch nicht als Erstsprache erlernt haben sowie an Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland zur Schule gegangen sind (Grotlüschen und Riekmann 2011; S. 8). Die Vermutung liegt nahe, dass es sich hierbei um Personen handeln kann, die als Kinder aus Migrationsfamilien einen schwierigen Stand in einer deutschen Schule und unter ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden hatten.

Die Korrelation kann jedoch auch anders herum verlaufen – wer sich wenig leistungsstark zeigt, ist in der Schule nicht etwa unbeliebt, sondern gehört zur In-Group. Teilnehmende des AlphaPanels, die mehrheitlich geringe oder keine Bildungsabschlüsse erreicht haben, bezeichnen sich zu 49 Prozent als beliebt und liegen damit drei Prozentpunkte höher als die Adressaten. Es kann allerdings auch sein, dass diese Personen durch die Kurse ein stabilisiertes Selbstbewusstsein erlangen und ergo auch souveräner ihre Beliebtheit zu Schulzeiten artikulieren als die vergleichbar wenig literalisierten Teile der Adressatengruppe.

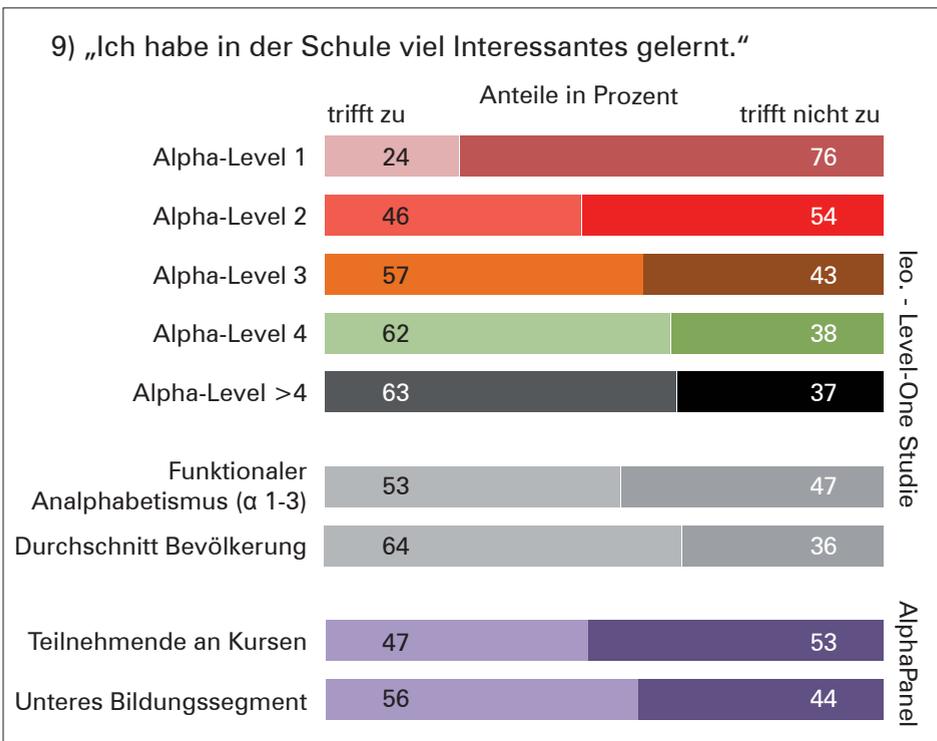


Abbildung 5: Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe in der Schule viel Interessantes gelernt.“

Die Rückmeldung auf die Aussage, man habe in der Schule viel Interessantes gelernt, ist ähnlich verteilt wie die Rückmeldungen bezüglich der Zufriedenheit mit dem erreichten Schulabschluss. Insgesamt geben knapp zwei Drittel der Bevölkerung an, das dies für sie zutreffe. Dies ist immerhin eine Erkenntnis, die nicht nur für Lehrkräfte erfreulich sein dürfte. Die Zustimmungsrate unter den funktionalen Analphabet/inn/en (52,6 Prozent) liegt jedoch deutlich unterhalb des Gesamtdurchschnitts (64 Prozent). Gravierende Abnahmen gibt es zudem auf den Alpha-Levels 1 und 2. Insbesondere dieser zu beobachtende Unterschied deckt auf, dass ein Zusammenhang besteht zwischen den Lese- und Schreibkompetenzen und dem Empfinden, in der Schule etwas Interessantes gelernt zu haben. Woran dies genau liegt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es lässt sich aber spekulieren: Je niedriger die Lese- und Schreibkompetenzen einer Schülerin bzw. eines Schülers sind, desto weniger ist sie oder er vermutlich in der Lage, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Dies gilt nicht nur für das Fach Deutsch, sondern für praktisch alle Fächer. Je geringer die aktive Teilhabe, desto geringer ist auch der Anteil, den Schülerinnen und Schüler inhaltlich mitnehmen.

Erkennbar zurückhaltender äußern sich die Teilnehmenden zur Frage interessanter Lerngegenstände (47 Prozent Zustimmung), während das untere Bildungssegment immerhin zu 56 Prozent noch Interessantes aus dem Schulalltag zu erinnern meint.

4.2 Negative Schulerfahrungen

Die Zustimmungswerte zu Negativaussagen sind – wie oben berichtet – deutlich geringer ausgeprägt als die Zustimmungswerte zu Positivaussagen. Noch einmal ist auf die Problematik sozial erwünschter Aussagen hinzuweisen, die vor allem durch die gelegentlich sehr prägnante Diktion der Aussagen begünstigt werden kann. Interessant sind daher nicht unbedingt die Prozentwerte an sich, sondern die Relationen nach Alpha-Level und das Verhältnis zum Bevölkerungsdurchschnitt. Die Abweichungen zwischen Adressaten und Teilnehmenden treten nunmehr überraschend deutlich zutage.

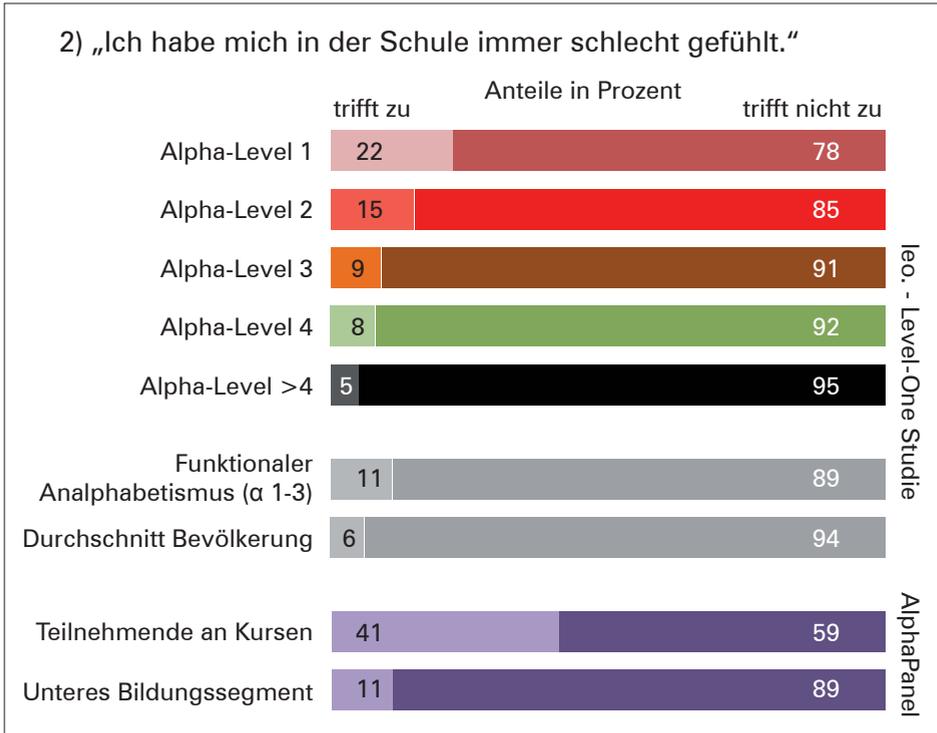


Abbildung 6: Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt.“

Die Zustimmung zur Aussage, sich in der Schule schlecht gefühlt zu haben, ist gering. Insgesamt bejahen knapp sieben Prozent der Bevölkerung diese Aussage. Unter den literalisierten Personen sind es lediglich fünf Prozent und unter den funktionalen Analphabet/inn/en gut elf Prozent. Zwar ist die Zustimmung damit doppelt so hoch, sie liegt jedoch immer noch bei nur gut einem Zehntel der Adressaten. Auch hier lässt sich eine deutliche Zunahme mit abnehmenden Lese- und Schreibkompetenzen feststellen. Auf dem Alpha-Level 2 stimmen mit 15,1 Prozent dreimal so viele Personen der Aussage zu wie unter den literalisierten Personen (4,9 Prozent), auf dem Alpha-Level 1 sagen knapp fünfmal so viele Personen sie hätten sich in der Schule immer schlecht gefühlt (22,5 Prozent). Auch wenn es also generell nur wenige sind, die angeben, sich immer schlecht gefühlt zu haben, so ist doch ein Zusammenhang zwischen den Lese- und Schreibkompetenzen und dem Wohlbefinden ablesbar.

Das AlphaPanel zeigt ein deutlich negativeres Ergebnis unter den Teilnehmenden als unter den Adressaten. Die Zustimmungsrates von 41 Prozent liegt fast viermal so hoch wie in der leo.-Studie mit 11,3 Prozent. Dieser Befund lässt sich anhand biografischer Interviews wie etwa von Marie-Luise Oswald (1981, z.B. S. 55) oder Birte Egloff (1997, z.B. S. 142) durchaus bestätigen. Das heißt, die Selbstaussagen der Teilnehmenden über eine negative Schulerfahrung stimmen seit Jahrzehnten überein, obwohl sie gleichzeitig von den Selbstaussagen der Adressaten – ebenfalls funkti-

onale Analphabet/inn/en – deutlich abweichen. Selbst wenn man Interviewsituation und unterschiedlichen durchschnittlichen Bildungsstand in der Datenlage berücksichtigt, scheint hier doch ein verzerrtes Bild entstanden zu sein.

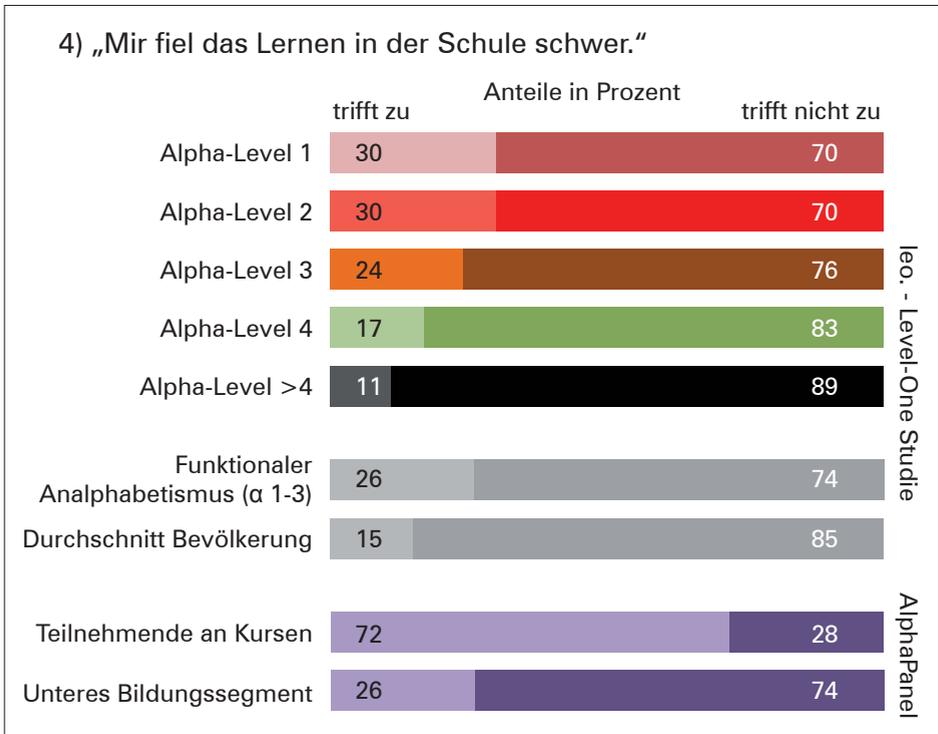


Abbildung 7: Zustimmung zu dem Statement: „Mir fiel das Lernen in der Schule schwer.“

„Mir fiel das Lernen in der Schule schwer“ wurde von knapp 15 Prozent der Bevölkerung bestätigt. 26 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en stimmen der Aussage zu, was im Umkehrschluss die durchaus positive Schlussfolgerung zulässt, dass drei Viertel aller Betroffenen trotz mangelnder Lese- und Schreibkompetenzen keine für sie erwähnenswerten Schwierigkeiten beim Lernen hatten. Aber wie realistisch ist dieses Ergebnis? Es ist schwer nachzuvollziehen, dass funktionaler Analphabetismus dieselben Lernvoraussetzungen mit sich bringt wie tadellose Literalität. Mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit müsste sich theoretisch in allen Fächern bemerkbar machen, wenn Texte und Aufgaben nicht strukturiert gelesen, geschweige denn schriftlich beantwortet werden können. Wie können sich Betroffene auf Klassenarbeiten vorbereiten oder ihre Hausaufgaben erledigen?

Möglich wäre, dass viele Betroffene ihr Defizit nicht oder nicht in seiner Dramatik bemerkt bzw. verstanden haben. Möglich ist auch, dass es ihnen gelungen ist, das Wesentliche von Vorlagen abzuschreiben, dass sie aber nicht hinreichend frei schreiben konnten und das auch im Schulalltag nicht oft tun mussten, so dass ihre Schwierigkeit verdeckt blieb. Allerdings gibt es auch Studien, die zeigen, dass Lernerfahrungen oft vergessen werden, sobald man das Erlernte beherrscht (Haug

2001). Eine Retrospektive ohne vorherige Erinnerungsarbeit ist hier möglicherweise anspruchsvoller, als es auf den ersten Blick scheint.

Ein Vergleich mit dem AlphaPanel lässt die Unterschiede frappierend stark hervortreten. Hier sind es überwältigende 72 Prozent der befragten funktionalen Analphabet/inn/en, die angeben, ihnen sei das Lernen in der Schule schwer gefallen. Dieser markante Unterschied der Antworten schürt den Verdacht, dass Befragte in der leo.-Studie sich nicht in schlechtes Licht rücken wollten und deshalb bei einigen Fragen sozial erwünscht geantwortet haben könnten.

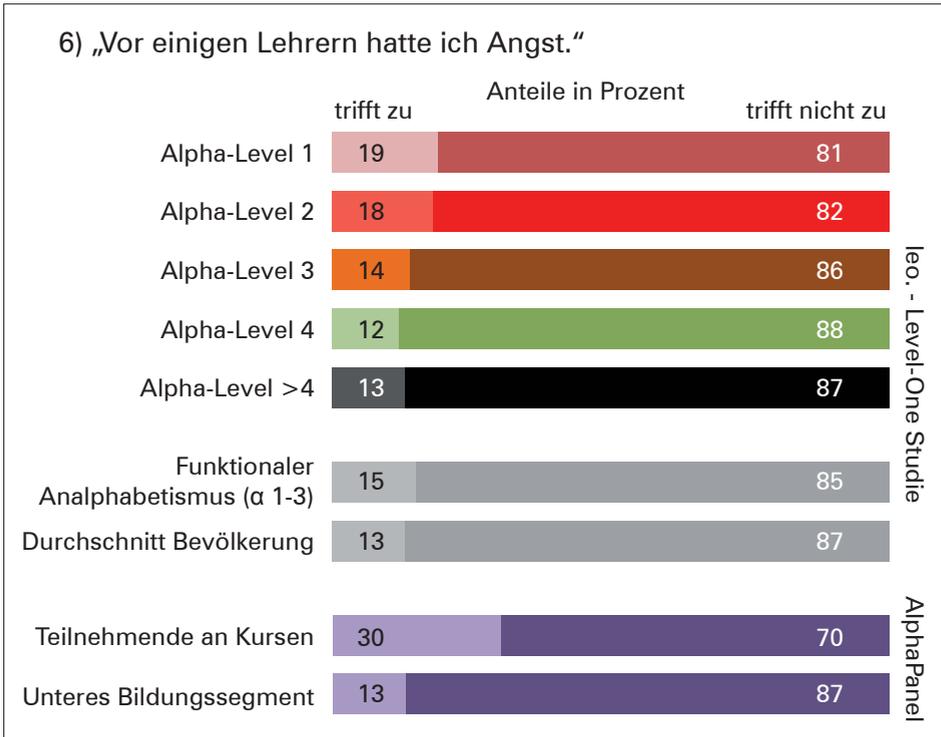


Abbildung 8: Zustimmung zu dem Statement: „Vor einigen Lehrern hatte ich Angst.“

Die Aussage, vor einigen Lehrern Angst gehabt zu haben, stößt erfreulicherweise auf geringe Zustimmung in der Bevölkerung (13,1 Prozent). Dies könnte allerdings auch an der Formulierung der Aussage liegen. „Angst“ ist eine prägnante Basisemotion. Das Gefühl, sich vor einem Lehrer oder einer Lehrerin zu fürchten, mag als Kind bzw. als Jugendliche/r zu verspüren sein. Grundsätzlich scheint es jedoch nicht unwahrscheinlich, dass es einer erwachsenen Person schwerfällt, diese Formulierung pauschal zu bestätigen. Eine Formulierung, die auf ein allgemeines Unwohlbefinden bei einzelnen Lehrkräften abzielt, wäre womöglich häufiger bestätigt worden.

Die kaum zu beobachtenden Unterschiede der Reaktionen zwischen den verschiedenen Alpha-Levels ist zwar erfreulich und entlastet Lehrkräfte, dennoch ist die Datenlage überraschend: Bei der theoretischen Aufbereitung des Themas anhand der vorhandenen Literatur ist auffällig, dass Betroffene häufig von großen Problemen

mit einzelnen Lehrkräften berichteten, welche sie nicht ernst genommen hätten, ihre Probleme nicht erkannt oder sich sogar über sie lustig gemacht haben. Dazu Egloff: „Neben [...] äußeren Aspekten berichten die Informanten auch von Gewalt [...], von Ignoranz und Demütigungen vor der gesamten Klasse [...]“ (Egloff 1997, S. 142). Diese Befunde bestätigen sich wiederum durch das AlphaPanel. Dort ergibt sich eine höhere Zustimmungsrate. Etwa ein Drittel aller Teilnehmenden gibt an, vor einigen Lehrenden Angst gehabt zu haben. Wie in anderen Fällen auch bestätigen sich die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Teilnehmendenforschung sehr deutlich, während die Ergebnisse der Adressatenforschung teilweise massiv davon abweichen.

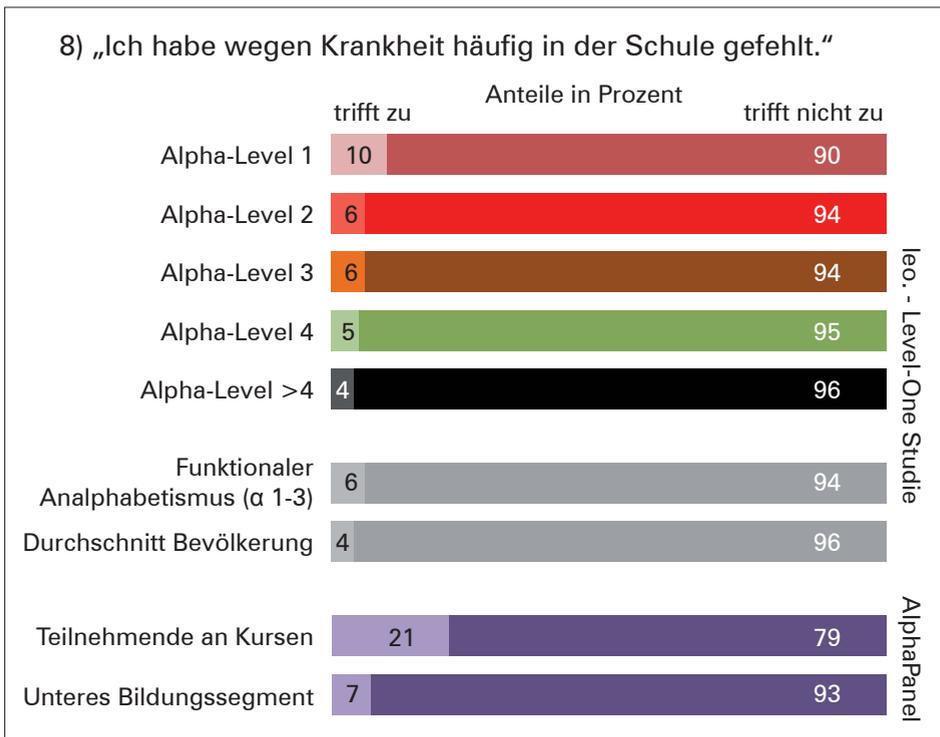


Abbildung 9: Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe wegen Krankheit häufig in der Schule gefehlt.“

Es lässt sich vermuten, dass das häufige Fehlen aufgrund von Krankheit ein Stress- bzw. Belastungsfaktor für eine Schülerin oder einen Schüler ist, der sich auch negativ auf das Erlernen von Lesen und Schreiben auswirken könnte. So ist es nicht überraschend, dass bei der Betrachtung der Rückmeldungen auf die Aussage, aufgrund von Krankheit häufig gefehlt zu haben, auffällt, dass auch hier die Zustimmung zur negativ konnotierten Aussage steigt, je niedriger der Alpha-Level ist. Darüber hinaus könnte das Fehlen aufgrund von Krankheit in einem Zusammenhang mit der Frage nach der Beliebtheit unter Mitschülerinnen und Mitschülern stehen. So beschreibt zum Beispiel Marcus Freitag den Umstand, dass „unbeliebte Schüler“ viermal so häufig über Krankheit klagen wie „beliebte Schüler“ (vgl. Freitag 1998, S. 58–59).

Dessen ungeachtet lassen sich jedoch keine ausreichenden Tendenzen feststellen, um den Schluss zu ziehen, dass das häufige Fehlen aufgrund von Krankheit ein Prädiktor für die Entstehung von funktionalem Analphabetismus ist.

Die Zustimmungswerte liegen mit Ausnahme des Alpha-Levels 1 allesamt unterhalb von zehn Prozent der Befragten der leo.-Studie. Die Teilnehmenden des AlphaPanel stimmen hingegen doppelt so häufig der Aussage zu, sie hätten aufgrund von Krankheit häufig gefehlt. Diese Daten stimmen erneut mit den Aussagen qualitativer Studien überein, z. B. mit der frühen und oft zitierten Studie von Marion Döbert 1985 (Döbert-Nauert 1985, S. 61ff.). Erneut kristallisiert sich eine dichte und zutreffende Beschreibung der Teilnehmenden heraus, die von den Adressaten deutlich abweicht.

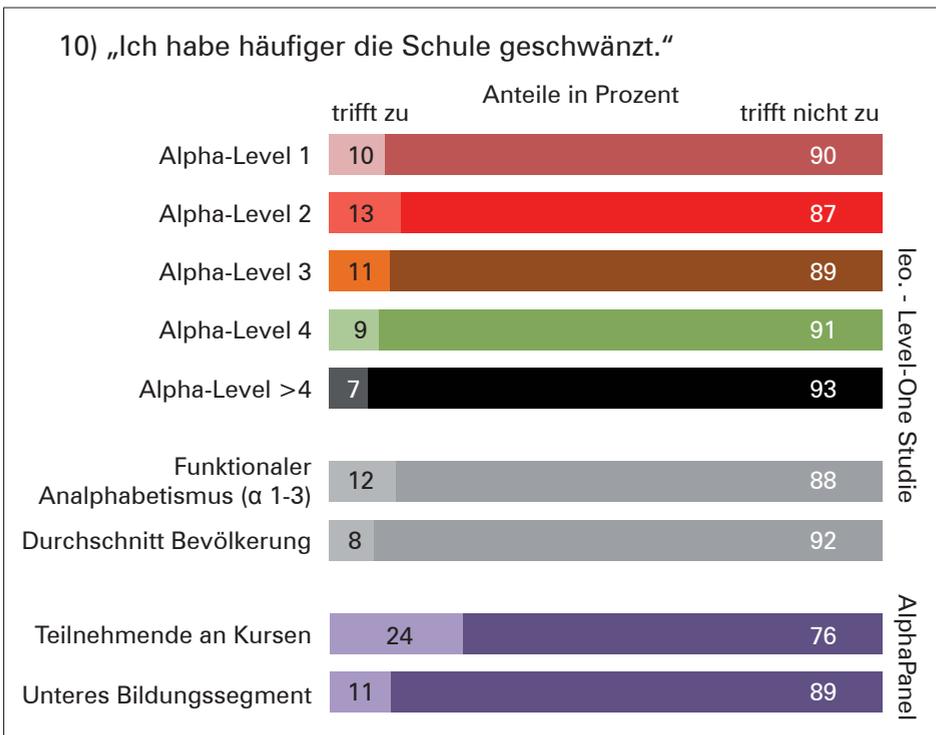


Abbildung 10: Zustimmung zu dem Statement: „Ich habe häufiger die Schule geschwänzt.“

Die Aussage, die Schule häufig geschwänzt zu haben, erfährt nur eine geringe Zustimmung in der Bevölkerung (8,3 Prozent). Hier lässt sich dieselbe Kritik wie schon an anderer Stelle üben, dass die sprachliche Formulierung der Aussage moderater hätte ausfallen können. Es kann auch hier davon ausgegangen werden, dass viele Befragte eher sozial erwünscht als offen und ehrlich geantwortet haben. Die insgesamt sehr geringe Zustimmung weist darauf hin, dass es entweder nur wenig dauerhafte Schulverweigerung gibt oder nur wenig geständige Personen.

Auch unter funktionalen Analphabet/inn/en herrscht nur eine geringe Zustimmung zu dieser Aussage. Dies zeigt, dass diese nicht die typischen Schulschwänzerinnen

und Schulschwänzer sind. Gerade der verhältnismäßig große Rückgang von Alpha-Level 2 auf Alpha-Level 1 belegt, dass eher das Gegenteil der Fall zu sein scheint. Schülerinnen und Schüler mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen verweigern die Schule seltener als Schüler/innen mit besserer Literalität. Dies könnte daran liegen, dass sie nicht negativ auffallen und unnötige Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf sich ziehen wollen. Während nun kein einziger Wert in der Bevölkerung – egal welchen Literalitätsgrades – über vierzehn Prozent ansteigt, ist die Teilnehmendengruppe mit soliden 24 Prozent der Ansicht, häufiger die Schule geschwänzt zu haben. Vielleicht wird hier zu einer willkommenen Erklärung eigener Versagensgefühle gegriffen. Eventuell empfinden die Teilnehmenden ihre soziale Anerkennung gegenüber dem Interviewer als unangetastet angesichts eines solchen Eingeständnisses, während die Adressaten sich dessen nicht sicher sein können. Möglicherweise versammelt sich in den Kursen auch tatsächlich eine übergroße Gruppe derer, die in der Schule nur zu gern gefehlt haben und nun Versäumtes nachholen möchten. Die Daten weisen jedoch erneut auf die Unterschiede zwischen Adressaten und Teilnehmenden hin.

5. Teilnehmende und Adressaten: Ähnlichkeiten und auffallende Abweichungen

Die Zustimmung zu positiven Erfahrungen und Gefühlen im AlphaPanel unterscheidet sich nur geringfügig von denen in der leo.-Studie. Sie sind hier geordnet nach steigender Zustimmungsrates unter den Adressaten abgebildet (Abbildung 11). Der höchste Unterschied besteht bei dem Wunsch, länger zur Schule gegangen zu sein. Das umgekehrte Bild zeigt sich bei der Aussage, den gewünschten Schulabschluss erreicht zu haben. Hier sind die Teilnehmenden sehr unzufrieden, das ist folgerichtig, bedenkt man die hohe Quote an Sonderschulabschlüssen im AlphaPanel² sowie die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme. Beliebt fanden sich Teilnehmende und Adressaten in etwa ähnlichem Ausmaß und ähnlich ist auch die Aussage, Interessantes gelernt zu haben. Zu guter Letzt stimmt knapp die Hälfte der befragten Teilnehmenden der Aussage zu, am Schulunterricht Spaß gehabt zu haben. Unter den funktionalen Analphabet/inn/en in der leo.-Studie sind es 55 Prozent. Die Positivaussagen differieren also nur hinsichtlich der gewünschten Schulabschlüsse in deutlichem Ausmaß. Die allerdings haben es in sich, wenn man die Negativerfahrungen betrachtet.

2 Wir danken Frauke Bilger für die Kontrolle der Daten bei einer nachträglichen Gewichtung der Schulabschlüsse auf die Vergleichsgruppe. Die Differenzen sinken dann, aber sie verschwinden nicht.

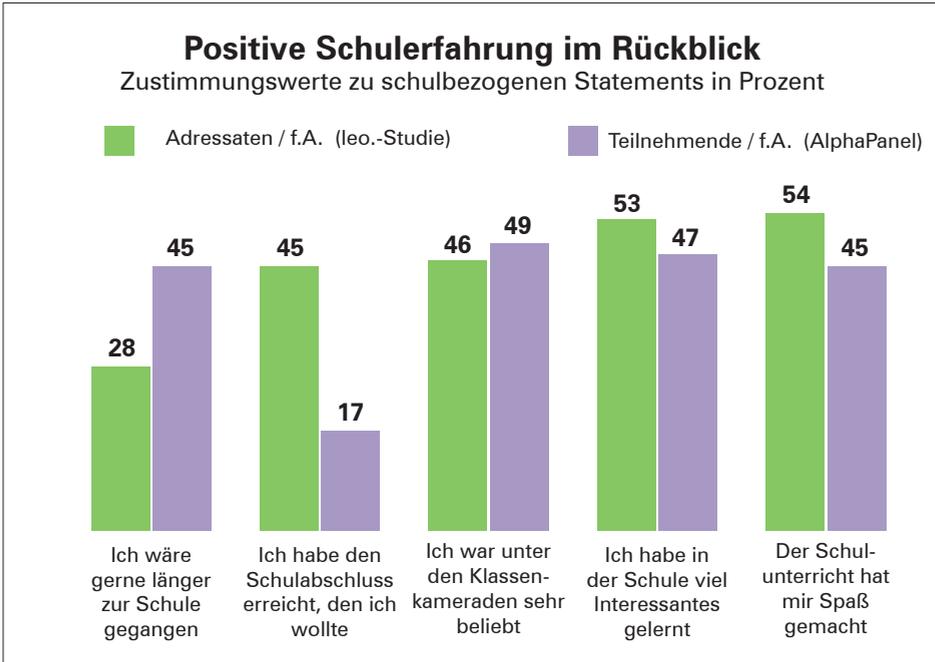


Abbildung 11: Positive Schulerfahrung im Rückblick, Vergleich Adressaten und Teilnehmende

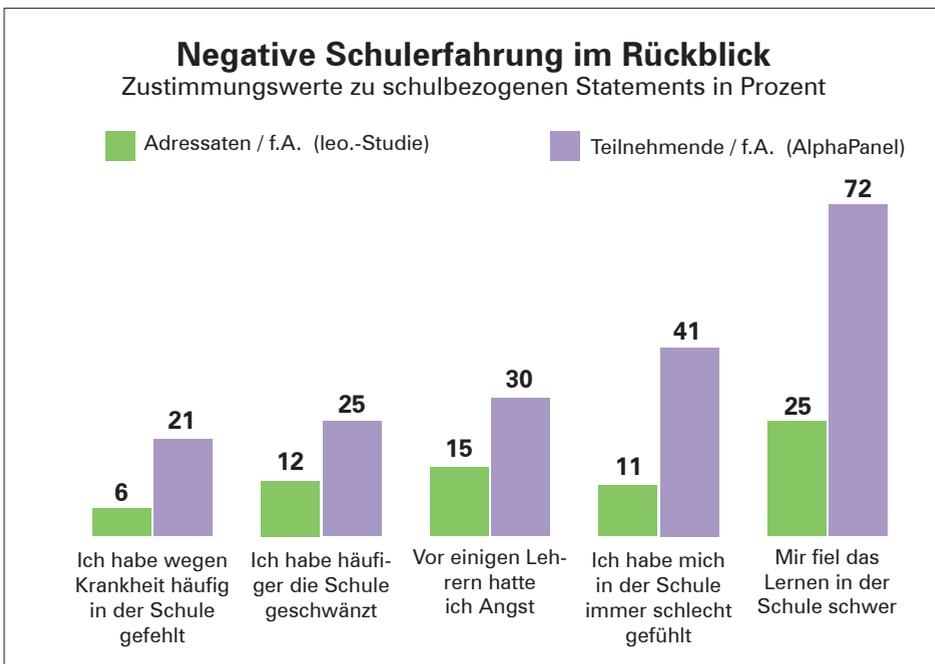


Abbildung 12: Negative Schulerfahrung im Rückblick, Vergleich Adressaten und Teilnehmende

Die Negativstatements werden seltener zustimmend beurteilt, zeigen allerdings erhebliche Differenzen zwischen Teilnehmenden und Adressaten. Häufige Krankheit während der Schulzeit als Ursache für funktionalen Analphabetismus scheidet praktisch aus, keine zehn Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en der leo.-Studie geben häufige Erkrankung an. Doppelt so hoch steigt der Wert der Teilnehmenden. Schulabsenz wird ebenfalls unter Adressaten selten, unter Teilnehmenden doppelt so oft ins Feld geführt. Angst vor Lehrkräften, ein in praktisch jeder Ursachenstudie angeführtes Thema, wird von nicht einmal zwanzig Prozent der Adressaten genannt, während dreißig Prozent der Teilnehmenden der (allerdings drastischen) Aussage zustimmen. Schlecht gefühlt haben sich in der Schule knapp über zehn Prozent der Adressaten bei viermal so vielen Teilnehmenden. Die eigene Leistung wird im Rückblick dann deutlich unterschiedlich bewertet, hier klettern die Zustimmungswerte der Teilnehmenden auf das Dreifache der Adressatenwerte.

6. Diskussion: Bedeutung für die Alphabetisierungsforschung

Die mahnenden Stimmen häuften sich in jüngerer Zeit, beginnend mit Marion Döbert und Peter Hubertus, die einfordern, es müsse bei der Einschätzung der Lebenssituation „beachtet werden, dass es sich um Angaben der besonderen Gruppe funktionaler Analphabeten handelt, die sich ‚outen‘“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 60). Die Forderung wird neun Jahre später in einem weiteren, wenn auch nicht so umfassend recherchierten Lehrbuch, aktualisiert: „Man geht in der Forschungsanlage allgemein vom nicht lernenden Illiteraten aus, bezieht sich dann aber faktisch fast ausschließlich auf die Subgruppe der lernenden“ (Kleint 2009, S. 10). Und auch aus der Gruppe um Bittlingmayer, Drucks, Bauer und Osipov wird deutlich darauf hingewiesen, wie problematisch die Forschungslage derzeit ist:

„Die spezifische Population der Kursteilnehmenden an Volkshochschulen... generiert bis heute maßgeblich das Wissen über erwachsene Menschen mit geringen deutschen Schriftsprachkompetenzen.“ (Drucks et al. 2011, S. 349)

Tatsächlich ist das Thema der Ursachenforschung und der Schulerfahrungen ein durchlaufendes Gebiet der Alphabetisierungsforschung. So codiert Andrea Linde eine Reihe von Aussagen *expressis verbis* unter der Überschrift „Negative Schulerfahrung“ (Linde 2008, S. 140ff., auch 176) und leitet ein:

„Schulische Lernerfahrungen sind gekennzeichnet durch das Gefühl hilflosen Ausgeliefertseins an die Schule. ... Im Kontext von Lernen ist Angst als ein Faktor hervorzuheben, der Lernen behindert...“ (140)

Die Diskussion der Erwachsenenbildung konzentriert sich inzwischen jedoch eher auf die Bedeutung von Schrift (Pabst und Zeuner 2011), die lernende Entwicklung Erwachsener (Ludwig 2010) und die Verweildauer im Kurs (Egloff 2010).

Leistungsprobleme in der Schule und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb thematisiert eher die Grundschulforschung (Nickel 2007, S. 34f.) sowie die Sonderpädagogik (Kretschmann 2007; Deneke 2007). Hier sind jüngeren Datums qualitativ-empirische Auswertungen erschienen, die erneut die „Subjektiv erlebte

Schulzeit“ (Reese 2011, S. 78): diskutieren. Reese konstatiert: „Deutlich wird, dass die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer bereits in den ersten Grundschuljahren Probleme mit dem Schriftspracherwerb hatten“ (ebd.).

Sie stellt weiter eine Diskrepanz zwischen *allgemeinem Rückblick auf den Schriftspracherwerb* und durch den aktuellen Lernprozess *präzisierten Aussagen über den Schriftspracherwerb* fest:

„In den Aussagen der Betroffenen zu ihrer Schulzeit finden sich keine detaillierten Hinweise auf besondere Schwierigkeiten im Lernbereich ‚Schriftspracherwerb‘, sondern nur generelle. Dies steht im Gegensatz zu den Interviews über die Kurse an der Volkshochschule. Die Aussagen zu diesem Problembereich sind jetzt recht spezifisch. Es scheint den Teilnehmern und Teilnehmerinnen bewusst zu werden, was ihnen besondere Schwierigkeiten bereitet...“ (79).

Es ist möglich, dass Teilnehmende mit geschärftem Blick auf ihre aktuellen Lernprozesse und darüber hinaus auch auf die vergangenen Schulerfahrungen berichten können. Das könnte ein Erklärungsansatz für die Differenzen der Daten sein. Allerdings ist die Schulschelte – wie in allen qualitativen Studien – auch hier präsent. Reese berichtet:

„anders verhält es sich mit den subjektiven Einschätzungen zum Lehrerverhalten, das sehr detailliert beschrieben wird und über die Jahre im Gedächtnis der Betroffenen geblieben ist. Hier wird deutlich, dass die Spanne von der Nichtbeachtung individueller Lernbedürfnisse bis hin zur Ignoranz durch einzelne Lehrerinnen und Lehrer reichen“ (ebd.).

Die danach zitierten Befragten sind allerdings erst Mitte zwanzig und das hier kritisierte Lehrkräfteverhalten entspricht vermutlich nicht dem, was in den AES-Statements mit „vor einigen Lehrern hatte ich Angst“ übereinstimmen würde. Näher kommt dem schon ein Ankerbeispiel für die Kategorie „Schulkarriere und pädagogene Beeinträchtigungen“ aus demselben Sample, publiziert von Nathalie Pape: „da kriegten die Kinder mit dem Stock noch was auf die Finger“ (Jana, 67 Jahre)“ (Pape 2011, 174).

Die Befragten bei diesen Studien stammen ausschließlich aus der Teilnehmendenpopulation, also jener funktionalen Analphabet/inn/en, die ihre Lese- und Schreibschwäche selbst oder mit Hilfe anderer erkannt und sich zu einem Alphabetisierungskurs entschlossen haben.

Die leo.-Daten zeigen möglicherweise eher einen alltäglichen, unaufgeregten funktionalen Analphabetismus, während die AlphaPanel-Daten in Übereinstimmung mit vielen qualitativen Befragungen eine spezifische Subpopulation kennzeichnen. Ausschließlich letztere hat bisher den Weg zum Kurs gefunden.

Möglicherweise sind aber auch andere liebgewonnene Gemeinplätze über die Betroffenen nur für eine Teilgruppe zutreffend. Die Schilderung, die Birte Egloff in ihrer Logik herleitet, trifft immer dann zu, wenn die hier angenommene gesellschaftliche Norm auch von den Betroffenen geteilt wird.

„Aber gleichgültig, wie Teilnehmer von Lese- und Schreibkursen letztendlich genannt werden, wesentlich wichtiger erscheinen mir doch die Ge-

meinsamkeiten, die diese Menschen haben, trotz ihres unterschiedlichen Wissensstandes: die aufgrund ausgesprochen hoher gesellschaftlicher Bewertung von Rechtschreibnormen vorhandene (lebenslange) Angst vor Entdeckung ihres Defizits, das Vermeiden von Situationen, in denen Schriftsprachkenntnisse verlangt werden, die Diskriminierungserfahrungen, das oftmals negative Selbstbild, die vielfältigen und anstrengenden Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien und die infolge all dieser Aspekte allgemeine Beeinträchtigung der Lebenssituation.“ (Egloff 1997, S. 118)

Möglicherweise nehmen aber viele Erwachsene eine korrekte Schreibung nicht (mehr) als Norm wahr und schämen sich ihrer nicht gerade perfekten Schreibung auch weitaus weniger, als die bisherige Forschungslage zu berichten weiß. Praktische Alphabetisierungsarbeit muss berücksichtigen, dass Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung nicht die Meinungen und Lebenssituationen aller funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland widerspiegeln. Von hoher Bedeutung ist daher eine Normalisierung und Entstigmatisierung des Phänomens geringer Literalität.

7. Literatur

- Bittlingmayer, Uwe H.; Drucks, Stephan; Gerdes, Jürgen; Bauer, Ullrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 341–374.
- Deneke, Sandra (2007): *Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben aus Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten*. Hamburg: Kovac.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Bundesverband Alphabetisierung [u.a.].
- Döbert-Nauert, Marion (1985): *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der VHS Bielefeld*. Hg. v. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.
- Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich; Hastaoglu, Tuba (2011): Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34 (3), S. 48–58.
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M: DIE.
- Egloff, Birte (2007): *Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. In: Anke Grotluschen und Andrea Linde (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 70–80.
- Egloff, Birte (2010): *Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 203–208.
- Fickler-Stang, Ulrike (2011): *Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus*. In: Birte Egloff und Anke Grotluschen (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung*

- und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 111–128.
- Freitag, Marcus (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer*gesundheits. München: Juventa-Verlag.
- Haug, Frigga (2001): Lehren und Lernen. In: *Das Argument* (240 der Gesamtfolge), S. 168–187.
- Holtsch, Doreen; Lehmann, Rainer (2010): Schul- und Berufswege funktionaler Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel. In: *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), S. 23–26.
- Kleint, Steffen (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld: Bertelsmann (Studententexte für Erwachsenenbildung).
- Kretschmann, Rudolf (2007): Auf Umwegen zum Ziel. Motivierende Lese- und Schreibförderung bei älteren Schülerinnen und Schülern. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 42–47.
- Linde, Andrea (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreiblernen im Erwachsenenalter*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ludwig, Joachim (2010): Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 255–263.
- Nickel, Sven (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 31–41.
- Pabst, Antje; Zeuner, Christine (2011): Literalität als soziale Praxis – Bedeutung von Schriftsprachlichkeit. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34 (3), S. 36–47.
- Pape, Natalie (2011): Lern- und Entwicklungsprozesse aus Sicht der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer. In: *Projekträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag, S. 175–183.
- Reese, Ingeborg (2011): Pädagogene Beeinträchtigungen als Lernbarrieren? Schule aus der Sicht von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: *Projekträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag, S. 65–86.
- Sondag, Christoph (2012): *Analphabet trotz Schule. Quantitative und Qualitative Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Literalitätsgrad Erwachsener und ihren Erfahrungen während der Schulzeit*. Hamburg
- WHO (2011): *World Report on Disability: Factsheet. Main messages and recommendations*. Online verfügbar unter http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/factsheet.pdf

Internetangaben:

leo.-News 07/2012: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/>, zuletzt geprüft am 15.08.2012

Anhang

Tabelle 4: Zustimmung zu schulbezogenen Statements nach Literalität

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Anteil an der Stichprobe
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$\alpha > 4$	
„Der Schulunterricht hat mir Spaß gemacht.“							
Trifft nicht zu	56,2%	49,9%	43,1%	45,5%	39,8%	34,2%	37,3%
Trifft zu	43,8%	50,1%	56,9%	54,5%	60,2%	65,8%	62,7%
„Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt.“							
Trifft nicht zu	77,5%	84,9%	90,9%	88,7%	92,2%	95,1%	93,5%
Trifft zu	22,5%	15,1%	9,1%	11,3%	7,8%	4,9%	6,5%
„Ich wäre gerne länger zur Schule gegangen.“							
Trifft nicht zu	66,0%	70,5%	73,3%	72,2%	74,6%	80,1%	77,5%
Trifft zu	34,0%	29,5%	26,7%	27,8%	25,4%	19,9%	22,5%
„Mir fiel das Lernen in der Schule schwer.“							
Trifft nicht zu	70,3%	69,6%	76,3%	74,3%	82,8%	88,7%	85,1%
Trifft zu	29,7%	30,4%	23,7%	25,7%	17,2%	11,3%	14,9%
„Ich habe den Schulabschluss erreicht, den ich wollte.“							
Trifft nicht zu	83,3%	62,3%	51,2%	55,4%	40,5%	27,6%	35,0%
Trifft zu	16,7%	37,7%	48,8%	44,6%	59,5%	72,3%	65,0%
„Vor einigen Lehrern hatte ich Angst.“							
Trifft nicht zu	81,3%	81,7%	86,4%	84,9%	87,5%	87,1%	86,9%
Trifft zu	18,7%	18,3%	13,6%	15,1%	12,5%	12,9%	13,1%
„Ich war unter den Schulkameraden sehr beliebt.“							
Trifft nicht zu	75,0%	56,4%	52,2%	54,1%	48,0%	46,3%	47,9%
Trifft zu	25,0%	43,6%	47,8%	45,9%	52,0%	53,7%	52,1%
„Ich habe wegen Krankheit häufig in der Schule gefehlt.“							
Trifft nicht zu	89,6%	93,6%	93,9%	93,6%	94,9%	96,3%	95,5%
Trifft zu	10,4%	6,4%	6,1%	6,4%	5,1%	3,7%	4,5%
„Ich habe in der Schule viel Interessantes gelernt.“							
Trifft nicht zu	76,0%	54,3%	43,1%	47,4%	38,2%	32,3%	36,0%
Trifft zu	24,0%	45,7%	56,9%	52,6%	61,8%	67,7%	64,0%
„Ich habe häufiger die Schule geschwänzt.“							
Trifft nicht zu	90,3%	86,7%	88,8%	88,3%	90,7%	93,0%	91,7%
Trifft zu	9,7%	13,3%	11,2%	11,7%	9,3%	7,0%	8,3%

Quelle: leo. – Level-One Studie

(Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010

Frauke Bilger

Inhalt

1.	Vorbemerkung.....	255
1.1	Datengrundlage.....	256
1.2	Zusammensetzung der Gruppe funktionaler Analphabet/inn/en	257
2.	Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en in den „letzten 12 Monaten“	258
2.1	Beteiligung an regulären Bildungsgängen in den „letzten 12 Monaten“	260
2.2	Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten in den „letzten 12 Monaten“	261
2.3	Gründe der Nicht-Beteiligung an regulären Bildungsgängen und Weiterbildung.....	269
2.4	Transparenz / Beratung.....	270
3.	Fazit	272
4.	Literatur	274

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Weiterbildungsaktivitäten nach Weiterbildungssektoren	265
Abbildung 2:	Angaben funktionaler Analphabet/inn/en zur Weiterbildungsteilnahme in ausgewählten ISCED-Fields	268
Abbildung 3:	Inanspruchnahme einer Weiterbildungsberatung	271

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Teilnahmequoten an verschiedenen Lernformen in den letzten 12 Monaten.....	259
Tabelle 2:	Teilnahmequoten an verschiedenen Weiterbildungsformen in den letzten 12 Monaten.....	261
Tabelle 3:	Zahl der Weiterbildungsaktivitäten und für Weiterbildung aufgewendete Zeit in Stunden in den letzten 12 Monaten.....	263
Tabelle 4:	Erwerbsstatus zu Beginn bzw. während der besuchten Weiterbildungsaktivität	266
Tabelle 5:	Weiterbildungsaktivitäten nach ISCED-Fields 5-25.....	267

(Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010

Frauke Bilger

1. Vorbemerkung

In Deutschland ist das Problem des Zugangs zu Bildung mit einer Schulbesuchsrate von 100 Prozent (UNESCO 2011) auf den ersten Blick gelöst: Primäre Analphabet/inn/en sind in einer bundesweiten Statistik nicht messbar. Dennoch gibt es in der Bundesrepublik nach der konservativen Schätzung der leo. – Level-One Studie (Grotlüschen / Riekmann 2011a) 7,5 Millionen Personen im erwerbsfähigen Alter, die nicht ausreichend lesen und schreiben können (Grotlüschen / Riekmann 2011b, S. 4). Wenn in Deutschland von Analphabetismus die Rede ist, geht es in der Regel um Menschen, die – trotz Schulbesuch – eine vergleichsweise geringe Schriftsprachkompetenz entwickelt haben (vgl. Rosenblatt, Veröffentlichung in Vorbereitung). Das deutsche Problem heißt: sekundärer Analphabetismus (Döbert / Hubertus 2000, S. 23).

Aber: Wo ist auf einem Kontinuum von Schriftsprachkompetenz die Grenze zu ziehen, wenn es darum geht, (An-)Alphabet/inn/en zu identifizieren? Im Rahmen des funktionalen Analphabetismus wird mit der (Nicht-)Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe diese Grenze ergänzt. Menschen, die als funktionale Analphabet/inn/en bezeichnet werden, wird aufgrund ihrer eher rudimentären Schriftsprachkenntnisse im schriftsprachlich geprägten Umfeld eine selbstständige, volle gesellschaftliche Teilhabe abgesprochen:

„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.“ (Alphabund 2010)

Wenngleich das Phänomen von funktionalem Analphabetismus in Deutschland seit längerem bekannt ist, war der Zugang zu diesem Forschungsfeld über lange Zeit schwierig (Schladebach 2007). In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade eingerichteten Förderschwerpunkt „Grundbildung / Alphabetisierung“ wurden inzwischen mehr als hundert Einzelprojekte durchgeführt, die das Forschungsfeld erhellen, und zu einer Enttabuisierung von „Analphabetismus in Deutschland“ beitragen (können). Dabei wurde im Rahmen der leo. – Level-One Studie die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus, die bislang ausschließlich auf Schätzungen des Bundesverbandes

Alphabetisierung e. V. beruhte (Döbert / Hubertus 2000, S. 25ff.), datenbasiert ermittelt.

Im Rahmen lebenslangen Lernens ist nicht nur entscheidend, wie viele funktionale Analphabet/inn/en es in Deutschland gibt, sondern ob, und wenn ja, wie sie sich weiterbilden und ob sie versuchen, der eigenen Schriftsprachschwäche mit Hilfe von gezielten Lernaktivitäten zu begegnen. Ein erster Versuch, dieser umfassenden Fragestellung nachzugehen, wird im Rahmen dieses Beitrags unternommen. Gemeinsam analysiert werden Daten des Adult Education Survey (AES) 2010 und der leo. – Level-One Studie.

1.1 Datengrundlage

Die 8.436 computergestützten persönlich-mündlichen Interviews (CAPI = Computer Assisted Personal Interview), die der leo. – Level-One Studie zugrunde liegen, wurden in zwei getrennten Erhebungen unter Personen der Wohnbevölkerung Deutschlands im erwerbsfähigen Alter (18 bis 64 Jahre), die über ausreichend Deutschkenntnisse verfügen, um ein deutschsprachiges Interview beantworten zu können, von TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag der Universität Hamburg durchgeführt (vgl. Bilger / Jäckle / Rosenblatt / Strauß in diesem Band; Grotluschen / Riekmann 2011c):

- (1) 7.035 AES-Interviews wurden im Huckepackverfahren um die leo.-Tests ergänzt;
- (2) 1.401 Interviews wurden in einer leo.-Zusatzstichprobe der erwerbsfähigen Bevölkerung mit niedrigem Bildungsniveau erhoben.

Grundlage der folgenden Analysen sind die 7.035 Interviews, die im Rahmen der AES 2010-leo.-Erhebung realisiert wurden. Für die Befragungspersonen liegen nicht nur personenbezogene Hintergrundinformationen vor, sondern u. a. auch Informationen über ihr (Weiter-)Bildungsverhalten in den „letzten 12 Monaten“ vor dem Interview nach dem AES-Konzept (genauer vgl. Bilger / Rosenblatt 2011; Rosenblatt / Bilger 2011a).

Um einen ersten Überblick über das (Weiter-)Bildungsverhalten funktionaler Analphabet/inn/en „in den letzten 12 Monaten“ nach AES-Konzept zu erhalten, musste die Zielgruppe identifiziert werden. Hierzu wurden die testbasierten Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie herangezogen, die die Schriftsprachkompetenzen des unteren Kompetenzbereichs nach insgesamt fünf sogenannten Alpha-Levels differenzieren. Im Wesentlichen wurde die Zuordnung zu den Alpha-Levels unter Berücksichtigung der Itemschwierigkeiten und der Personenfähigkeiten sowie einer Wahrscheinlichkeitsschwelle von $p=.62$ vorgenommen. Als funktionale Analphabet/inn/en gelten nach diesen Kriterien der leo. – Level-One Studie alle Befragungspersonen, die den Alpha-Levels 1 bis 3 zugeordnet wurden.

Für die folgenden Analysen werden zwei Gruppen betrachtet:

- a) Erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt: Zugrunde gelegt werden die gewichteten Interviews aus der gesamten AES 2010-Stichprobe ($n = 7.035$).

- b) Funktionale Analphabeten: Das sind Personen, die mit einer Wahrscheinlichkeit von 62 Prozent bestenfalls dem Alpha-Level 3 zugerechnet werden (s. o.). In der gewichteten AES-Stichprobe sind das 1.214 Personen (18 Prozent).¹

Wenngleich der Anteilswert funktionaler Analphabet/inn/en an der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt mit 18 Prozent in der AES-Stichprobe etwas höher ausfällt als auf Grundlage der Berechnungen unter der Verwendung von Plausible Values (14,5 Prozent), wird dies zugunsten der Möglichkeit, erste Ergebnisse über das (Weiter-)Bildungsverhalten funktionaler Analphabet/inn/en vorzulegen, in Kauf genommen.

1.2 Zusammensetzung der Gruppe funktionaler Analphabet/inn/en

Aufgrund der leichten Überschätzung des Anteilswertes funktionaler Analphabet/inn/en in der AES-Gesamtstichprobe auf Basis der WLE-Berechnungen weichen die berechneten Anteilswerte nach ausgewählten Merkmalen in der Gruppe funktionaler Analphabet/inn/en leicht von den aus der leo.-Hauptuntersuchung berichteten Werten ab. Die Tendenzen sind aber eindeutig und liegen nicht nennenswert über den aus der leo. – Level-One Studie berichteten Ergebnissen (vgl. z. B. Grotlüschen / Riekman 2011b; Buddeberg / Riekman / Grotlüschen 2012).

Besonders nennenswert ist, dass unter den (hier) identifizierten funktionalen Analphabet/inn/en immerhin gut zwei von fünf (der geltende Anteilswert aus der leo.-Haupterhebung liegt bei 42 Prozent) angaben, dass Deutsch nicht die eigene Erstsprache sei. Das heißt, hier stellt sich weniger die Frage danach, ob die schulische Bildung in der Bundesrepublik versagt hat, sondern vielmehr die Frage danach, wie gut die Integrationspolitik greift. Die beiden Diskurse darüber, ob a) hier die Bezeichnung des funktionalen Analphabetismus bei Personen, die möglicherweise in der eigenen Erstsprache alphabetisiert sind, zutreffend ist und b) ob für diese Personengruppe sinnvollerweise andere Tests zur Erfassung der Schriftsprachkompetenz zum Einsatz kommen sollten, verfolgen wir an dieser Stelle nicht.

Trennt man die funktionalen Analphabet/inn/en nach dem Merkmal „Erstsprache Deutsch: ja/nein“, finden sich einige Unterschiede. Unter funktionalen Analphabet/inn/en, die Deutsch als Fremdsprache im Vergleich zur Gruppe, die Deutsch als Erstsprache erlernten, finden sich ...

- etwas weniger Erwerbstätige,
- etwas mehr Personen, die in den „letzten 12 Monaten“ arbeitslos waren,
- mehr Personen, die in Haushalten mit fünf oder mehr Personen leben,
- deutlich mehr Personen ohne Schulabschluss,

1 Anders als in den leo.-Analysen, in denen die Plausible Values zugrunde gelegt werden, wurden für die hier vorgenommenen Auswertungen die fünf leo.-Alpha-Levels über die Weighed Likelihood Estimates bestimmt (vgl. Grotlüschen / Riekman / Buddeberg zu den methodischen Herausforderungen in diesem Band). Bei diesem Verfahren bekommt jede Person einen eindeutigen Alpha-Level zugewiesen. Dies führt zu einer Vergrößerung der Gruppe von Personen, die als funktionale Analphabet/inn/en bezeichnet werden. Eine Berechnung des Weiterbildungsverhaltens von funktionalen Analphabet/inn/en mit dem Verfahren der Plausible Values war nicht möglich, da die Fragen zum Weiterbildungsverhalten nicht in das Hintergrundmodell mit eingeflossen sind.

- aber auch deutlich mehr Personen mit einem höheren Schulabschluss und
- deutlich mehr Personen zwischen 50 und 64 Jahren.

Aufgrund der großen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen funktionaler Analphabet/inn/en, die Deutsch als Fremd- bzw. Erstsprache erlernten, werden die beiden Gruppen im Folgenden gesondert betrachtet. Darüber hinaus werden in diesem Beitrag für die sehr heterogene Gruppe funktionaler Analphabet/inn/en (Kastner 2012; Rosenblatt / Bilger 2011b) nicht zuletzt fallzahlbedingt keine weiteren Teilgruppen etwa analog zur qualitativen Studie HABIL (Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten) (Drucks / Bauer / Hastaoglu 2011) vorgenommen.

2. Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en in den „letzten 12 Monaten“

Die Individualstatistik zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland wird seit 1979 vom BMBF bei TNS Infratest Sozialforschung beauftragt. Das am deutschen Verständnis ausgerichtete Berichtssystem Weiterbildung (BSW; 1979 bis 2007 alle drei Jahre) wurde 2007 durch den europäischen Adult Education Survey (AES; 2007, 2010, 2012) abgelöst (Rosenblatt / Bilger 2008).² Nach dem AES-Konzept werden Beteiligungen an drei Lernformen in den letzten zwölf Monaten erfasst:

- 1) formal education (FED); übertragen ins Deutsche: reguläre Bildungsgänge;
- 2) non-formal education (NFE); übertragen ins Deutsche: Weiterbildung;
- 3) informal learning (INF); übertragen ins Deutsche: informelles Lernen / Selbstlernen.

Die konzeptionelle Trennung der drei Lernformen erfolgt nach dem Grad der Strukturierung der dahinterstehenden Lernaktivitäten ggf. durch eine Lehrperson sowie dem Grad der Bedeutsamkeit des ggf. am Ende für die Teilnahme oder den Lernerfolg ausgehändigten Zertifikats. Der AES stellt neben personenbezogenen Informationen Strukturinformationen über die verschiedenen Lernformen bereit. Im Fokus steht dabei die Weiterbildungslandschaft. Für bis zu vier Weiterbildungsaktivitäten pro Befragungsperson werden genauere Informationen erfasst. Zur Darstellung der Weiterbildungslandschaft erfolgen die Auswertungen nicht auf Personenebene, sondern auf Basis der „Teilnahmefälle“ oder „Weiterbildungsaktivitäten“ (genauer Rosenblatt / Bilger 2011c).

Wie hoch liegt die Bildungsbeteiligung unter funktionalen Analphabet/inn/en im Vergleich zur erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland insgesamt? Tabelle 1 zeigt die Beteiligungsquoten an den drei Lernformen.

Die Beteiligungsquoten funktionaler Analphabet/inn/en an den drei AES-Lernformen liegen im Jahr 2010 durchgängig unter den Quoten der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt. Funktionale Analphabet/inn/en beteiligen sich mit 28

2 Der Schwerpunkt der Individualstatistik des AES liegt in der – die heutige Bildungsberichtserstattung bestimmenden – Darstellung über das individuelle Weiterbildungsverhalten – und nicht in der Beschreibung des Bildungsangebots der Träger oder Anbieter (Baethge / Wieck 2008, S. 195).

Prozent deutlich seltener an Weiterbildung (Differenz: 14 Prozentpunkte) und mit 15 Prozent deutlich weniger an informellem Lernen (Differenz: zehn Prozentpunkte) als die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt. Auch wenn die Teilnahmequote an regulären Bildungsgängen unter funktionalen Analphabet/inn/en niedriger ausfällt (neun Prozent) als in der Bevölkerung insgesamt (13 Prozent), so ist der Unterschied geringer als bei den anderen beiden Lernformen.

Zwischen den beiden Gruppen der Analphabet/inn/en getrennt nach „Erstsprache ist Deutsch: ja/nein“ lassen sich hinsichtlich der Beteiligungsquoten keine nennenswerten Unterschiede bei den regulären Bildungsgängen erkennen. Die beiden anderen Lernformen werden aber von funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, etwas häufiger wahrgenommen.

Tabelle 1: Teilnahmequoten an verschiedenen Lernformen in den letzten 12 Monaten

Basis: 18-64-Jährige (gewichtet)	Teilnahmequoten in Prozent			
	Alle 18-64- Jährigen (n = 7.035)	Funktionale Analphabet/inn/en (≤ Alpha-Level 3) insgesamt (n = 1.214)	Deutsch ist Erstsprache (n = 891)	Deutsch ist nicht Erstsprache (n = 323)
Teilnahme in den letzten 12 Monaten an ...				
- regulären Bildungsgängen	13	9	8	9
- Weiterbildungsaktivitäten	42	28	30	25
- informellem Lernen	25	15	17	12
- nichts davon	41	59	57	62
- wenigstens einer der drei genannten Lernformen	59	41	43	38

Quelle: AES 2010 und leo. – Level-One Studie

Dass sich funktionale Analphabet/inn/en seltener an Lernaktivitäten im Verlauf von zwölf Monaten, sei es im Rahmen regulärer Bildungsgänge, von Weiterbildung oder informellem Lernen, beteiligen als die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt, ist insofern nicht überraschend, als die weiter oben beschriebenen Strukturen bereits Benachteiligungen im Bereich des Bildungsniveaus und bei Aspekten der Erwerbstätigkeit für die funktionalen Analphabet/inn/en zeigen. Zum Beispiel beträgt die Teilnahmequote an Weiterbildungsaktivitäten unter Geringqualifizierten im AES 2010 22 Prozent (Seidel / Hartmann 2012). Betrachtet man diese Gruppe getrennt nach „erwerbstätig“ / „nicht erwerbstätig“ zeigen sich wiederum unterschiedliche Teilnahmequoten: erwerbstätige Geringqualifizierte 28 Prozent und nicht erwerbstätige Geringqualifizierte 16 Prozent (a. a. O., S. 87).

Insofern gehen die niedrigeren Beteiligungsquoten funktionaler Analphabet/inn/en mit den Ergebnissen aus allen Weiterbildungsstatistiken einher, die eine zunehmende Beteiligung mit höherem Bildungsniveau und höherer beruflicher Funktion belegen (z.B. Hartmann / Kuwan 2011; Kuwan / Eckert / Wieck 2008; Autorengruppe

Bildungsberichterstattung 2008, S. 141; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 139).

Zentral ist aber, dass funktionale Analphabet/inn/en nicht „bildungsabstinent“, sondern eher „bildungsfern“ sind. Im Folgenden wird untersucht, in welcher Form sie (Weiter-)Bildungsangebote in den „letzten 12 Monaten“ wahrgenommen haben.

2.1 Beteiligung an regulären Bildungsgängen in den „letzten 12 Monaten“

Im AES wurden genauere Informationen über den zuletzt besuchten regulären Bildungsgang (FED) innerhalb der „letzten 12 Monate“ erhoben. Fallzahlbedingt lassen sich keine tiefer gehenden Analysen im Zusammenhang mit den teilnehmenden funktionalen Analphabet/inn/en vorlegen ($n_{\text{gew}} = 89$). Daher werden hier lediglich auffällige Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen ohne Benennung der genauen Prozentwerte vorgestellt.

Nach thematischen Bereichen oder Feldern, klassifiziert nach „ISCED-Fields 5-25“³, nehmen funktionale Analphabet/inn/en, die in den „letzten 12 Monaten“ reguläre Bildungsgänge besuchten, im Vergleich zu allen Teilnehmenden überdurchschnittlich häufig Maßnahmen wahr, die den Bereichen „5-16 Verarbeitendes Gewerbe, Bauwesen“ und „1-01 Grundbildungsgänge / Alphabetisierung“ zuzuordnen sind. An Bildungsgängen im Bereich „Verarbeitendes Gewerbe, Bauwesen“ nehmen sie mit rund einem Fünftel relativ fast drei Mal so häufig teil wie alle Teilnehmenden insgesamt. An Lehrgängen der Grundbildungsgänge / Alphabetisierung beteiligen sie sich mit rund einem Drittel häufiger als alle Teilnehmenden mit rund einem Fünftel.

Von den funktionalen Analphabet/inn/en unter den Teilnehmenden an regulären Bildungsgängen in den „letzten 12 Monaten“ schloss rund jeder achte die Maßnahme erfolgreich ab. Unter allen Teilnehmenden erreichten mit rund einem Viertel mehr Personen einen Abschluss.

3 Im AES werden – entsprechend der EU-Vorgabe – nicht nur die Abschlüsse der regulären Bildungsgänge erfasst, sondern neben dem Bildungsniveau auch die Bildungsinhalte. Mit der Frage „In welchem Beruf oder Fachgebiet haben Sie die Ausbildung gemacht?“ werden die Ausbildungsinhalte offen erfragt. Eine ähnliche Frage wird auch für die je Weiterbildungsaktivität und je informeller Lernaktivität mit offener Antwortvorgabe gestellt. In einem nächsten Schritt werden diese offenen Nennungen nach den sog. „ISCED-Fields of Education“ vercodet. Diese Klassifikation ist Teil der 1997 erarbeiteten „International Standard Classification of Education“ (UNESCO 1997, 2006), die neben der Klassifikation von „Fields“, also Ausbildungsfeldern, auch eine Klassifizierung von Bildungsaktivitäten nach „Levels“ vorsieht. Wie in dem 5. Materialband zum AES 2007 (Post / Schütz 2008) detailliert ausgeführt, eignet sich die reguläre ISCED-Field-Klassifikation nicht zur Darstellung von Weiterbildungsfeldern. TNS Infratest Sozialforschung hat für den AES 2007 eine Neuordnung auf Basis der o.g. ISCED-Fields, die „AES-Standardklassifikation“, vorgenommen, die das Feld der Weiterbildung besser in den Blick zu nehmen erlaubt. Mit Hilfe des neuen Aggregats, des „ISCED-Fields 5-25“ werden 25 Basiskategorien, mit nicht weiter untergliederten inhaltlichen Feldern, die sich wiederum insgesamt fünf übergreifenden Themenbereichen zuordnen lassen, dargestellt. Diese Darstellungsform der ISCED-Fields hat sich im AES 2007 als sehr hilfreiche Auswertungslogik erwiesen und wird daher auch für die AES-Runden in 2010 und 2012 eingesetzt. Eine vollständige Liste dieser „ISCED-Fields 5-25“ findet sich z. B. in Rosenblatt / Bilger 2011c, S. 33f. sowie weiter hinten in Tabelle 5).

Die funktionalen Analphabet/inn/en unter den Teilnehmenden an regulären Bildungsgängen in den letzten zwölf Monaten besuchten deutlich häufiger Maßnahmen mit dem Ziel, einen Schulabschluss nachzuholen (mit jedem siebten nahezu doppelt so viele wie unter allen Teilnehmenden).

Die funktionalen Analphabet/inn/en unter den Teilnehmenden an regulären Bildungsgängen gaben seltener die Möglichkeit an, den in den letzten zwölf Monaten besuchten regulären Bildungsgang dazu nutzen zu können, „einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job zu finden“ (rund drei von fünf) als dies unter allen Teilnehmenden der Fall ist (rund sieben von zehn). Bei der Frage danach, ob sich die Teilnahme am regulären Bildungsgang in den letzten zwölf Monaten bereits dahingehend ausgewirkt habe, „einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job [zu] finden“, liegt die Zustimmung unter teilnehmenden, funktionalen Analphabet/inn/en dagegen etwas höher (gut ein Drittel) als unter allen Teilnehmenden insgesamt (gut ein Viertel).

Wenngleich nicht viele funktionale Analphabet/inn/en Grundbildungs- / Alphabetisierungskurse im Rahmen regulärer Bildungsgänge besuchten, so ist die Tatsache, dass es Teilnehmende gibt, die dem eigenen Problem der Schriftsprachschwäche – sogar öffentlich – begegnen, bemerkenswert.

2.2 Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten in den „letzten 12 Monaten“

Mit der gemeinsamen Auswertung von AES und leo. können erstmals Analysen zum Weiterbildungsverhalten von funktionalen Analphabet/inn/en vorgelegt werden. Wie Tabelle 1 weiter oben zeigt, liegt die Beteiligungsquote funktionaler Analphabet/inn/en (28 Prozent) deutlich niedriger als in der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt (42 Prozent). Angesichts ihrer Schriftsprachschwäche ist allerdings die Weiterbildungsbeteiligung jedes dritten bis vierten funktionalen Analphabeten bzw. jeder dritten bis vierten Analphabetin bemerkenswert.

Tabelle 2: Teilnahmequoten an verschiedenen Weiterbildungsformen in den letzten 12 Monaten

Teilnahme in den letzten 12 Monaten an ...	Teilnahmequoten in Prozent			
	Alle 18-64-Jährigen (n = 7.035)	Funktionale Analphabet/inn/en (≤ Alpha-Level 3)		
		insgesamt (n = 1.214)	Deutsch ist Erstsprache (n = 891)	Deutsch ist nicht Erstsprache (n = 323)
- Weiterbildung insgesamt	42	28	30	25
- betrieblicher Weiterbildung	26	14	18	8
- individueller berufsbezogener Weiterbildung	12	10	10	10
- nicht-berufsbezogener Weiterbildung	11	7	7	8

Quelle: AES 2010 und leo. – Level-One Studie

Getrennt nach den Weiterbildungstypen des AES (zur Definition vgl. Rosenblatt / Bilger 2011c, S. 35-39) sind vor allem in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung deutliche Unterschiede zu erkennen (Tabelle 2): An betrieblicher Weiterbildung beteiligen sich funktionale Analphabet/inn/en (14 Prozent) deutlich seltener als die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt (26 Prozent). Relativ fällt der Unterschied etwas geringer aus, wenn ausschließlich Erwerbstätige betrachtet werden (funktionale Analphabet/inn/en ([im Folgenden: „f. A.“]: 21 Prozent; alle: 34 Prozent). Die Beteiligung an nicht-berufsbezogener Weiterbildung fällt unter funktionalen Analphabet/inn/en nur etwas niedriger aus (f. A.: sieben Prozent; alle: elf Prozent). Der Unterschied zwischen den Teilnahmequoten der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist dagegen kaum nennenswert (f. A.: zehn Prozent; alle: zwölf Prozent).

Unter den funktionalen Analphabet/inn/en sind diejenigen, die Deutsch als Erstsprache erlernt haben, gemessen in Teilnahmequoten, bei der betrieblichen Weiterbildung im Vorteil: Ihre Teilnahmequote liegt mehr als doppelt so hoch (18 Prozent) als bei den funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (acht Prozent). Stellt man diesen Vergleich wiederum ausschließlich unter Erwerbstätigen an, wird das Ergebnis noch etwas deutlicher (f. A., deren Erstsprache Deutsch ist 26 Prozent; f. A., deren Erstsprache nicht Deutsch ist elf Prozent).

Um Aussagen über die „Weiterbildungsintensität“ bestimmter Gruppen treffen zu können, sind zusätzlich zwei weitere Indikatoren neben der Teilnahmequote zu berücksichtigen:

- a) die Zahl der besuchten Weiterbildungsaktivitäten im Verlauf von 12 Monaten (genauer vgl. Rosenblatt / Bilger 2011d) und
- b) die für Weiterbildung aufgewendete Zeit in Stunden (genauer vgl. Rosenblatt / Bilger 2011c, S. 25f.)

Tabelle 3 zeigt die arithmetischen Mittelwerte, einmal berechnet für alle Befragungspersonen und einmal beschränkt auf die Weiterbildungsteilnehmenden.

Tabelle 3: Zahl der Weiterbildungsaktivitäten und für Weiterbildung aufgewendete Zeit in Stunden in den letzten 12 Monaten

Basis: 18-64-Jährige (gewichtet)	Alle 18- 64- Jährigen	Mittelwerte		
		insgesamt	Funktionale Analphabet/inn/en (≤ Alpha-Level 3)	
			Deutsch ist Erstsprache	Deutsch ist nicht Erstsprache
<i>Basis: alle</i>				
Durchschnittliche Zahl der Weiterbildungsaktivitäten in den letzten 12 Monaten	0,9	0,5	0,7	0,3
Durchschnittlicher Aufwand für Weiterbildung insgesamt in Stunden in den letzten 12 Monaten	35	30	27	33
<i>Neue Basis:</i>				
Weiterbildungsteilnehmende				
Durchschnittliche Zahl der Weiterbildungsaktivitäten in den letzten 12 Monaten	2,0	1,9	2,2	1,3
Durchschnittlicher Aufwand für Weiterbildung insgesamt in Stunden in den letzten 12 Monaten	84	110	95	141

Quelle: AES 2010 und leo. – Level-One Studie

Die durchschnittlich pro Weiterbildungsteilnehmenden wahrgenommene Zahl von Weiterbildungsaktivitäten im Verlauf von zwölf Monaten unterscheidet sich nicht nennenswert zwischen der von funktionalen Analphabet/inn/en (durchschnittlich 1,9 Aktivitäten) und der von der Bevölkerung insgesamt (durchschnittlich 2,0 Aktivitäten). Die gleiche Berechnung – bezogen auf jeweils alle Personen (einschließlich der Nicht-Teilnehmenden) in den genannten Teilgruppen – fällt dagegen zuungunsten der funktionalen Analphabet/inn/en aus (f. A.: durchschnittlich 0,5 Aktivitäten; alle: durchschnittlich 0,9 Aktivitäten), weil bei ihnen die Teilnahmequote niedriger liegt.

Deutlich wird, dass sich unter den Teilnehmenden funktionale Analphabet/inn/en mit Deutsch als Erstsprache an durchschnittlich mehr Weiterbildungsaktivitäten beteiligen (durchschnittlich 2,2 Weiterbildungsaktivitäten) als ihre Vergleichsgruppe, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (durchschnittlich 1,3 Weiterbildungsaktivitäten). Das heißt, hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung sind funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, doppelt benachteiligt: Sie weisen nicht nur eine geringere Beteiligungsquote auf, sondern nehmen, wenn sie sich beteiligen, im Durchschnitt auch an weniger Aktivitäten teil.

Wird das durch die in Weiterbildung investierte Zeit ausgeglichen? Wenngleich funktionale Analphabet/inn/en sich seltener an Weiterbildung beteiligen, so wenden sie, wenn sie sich beteiligen, etwas mehr Stunden für Weiterbildung im Verlauf von 12 Monaten auf ($m = 110$ Stunden) als die Teilnehmenden aus der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt ($m = 84$ Stunden). Wiederum bezogen auf alle Personen

(also einschließlich der Nicht-Teilnehmenden) der beiden Vergleichsgruppen führt das per Saldo zu einem vergleichsweise geringen Unterschied (f. A.: $m = 30$ Stunden; alle: $m = 35$ Stunden).

Bezogen auf die getrennte Betrachtung der funktionalen Analphabet/inn/en nach „Erstsprache ist Deutsch: ja/nein“ zeigt sich ein bemerkenswertes Bild: Funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die sich an Weiterbildung beteiligen, wenden für Weiterbildung deutlich mehr Zeit auf ($m = 141$ Stunden) als diejenigen, deren Erstsprache Deutsch ist ($m = 95$ Stunden). Bezogen auf alle funktionalen Analphabet/inn/en führt das zwar zu einer geringeren Zahl an besuchten Weiterbildungsaktivitäten derjenigen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, aber dennoch zu einer zeitintensiveren Weiterbildungsbeteiligung.

Das etwas „exklusivere“ Weiterbildungsverhalten der funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, dürfte auf den Besuch von Integrationskursen verweisen, die vergleichsweise zeitintensiv ausfallen und die nach wie vor nicht in so hohem Maße angeboten werden wie sie nachgefragt werden (vgl. auch Bilger / Hartmann 2011; Bilger 2011b).

Der AES erfasst für bis zu vier Weiterbildungsaktivitäten pro Person nähere Informationen. Nun wird die Betrachtungsweise geändert: Grundlage der Analysen sind nicht mehr die Befragungspersonen, sondern ihre Weiterbildungsaktivitäten oder Teilnahmefälle.

Abbildung 1 zeigt, wie sich die Weiterbildungssektoren pro Betrachtungsgruppe verteilen. Rund drei von fünf aller Weiterbildungsaktivitäten (59 Prozent) lassen sich insgesamt dem betrieblichen Weiterbildungssektor zurechnen. Das zeigt sich in etwas abgeschwächter Form auch bei den Weiterbildungsaktivitäten, die von funktionalen Analphabet/inn/en im Verlauf von 12 Monaten besucht wurden (54 Prozent).

Bezeichnend ist der Unterschied zwischen den Aktivitäten funktionaler Analphabet/inn/en getrennt nach Erstsprache. Nur gut ein Drittel der Weiterbildungsaktivitäten von funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind dem betrieblichen Weiterbildungssektor zuzurechnen (36 Prozent). Damit einhergehend erhalten die Aktivitäten der nicht-berufsbezogenen (plus elf Prozentpunkte im Vergleich zu allen Aktivitäten insgesamt) und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (plus zwölf Prozentpunkte) deutlich mehr Gewicht.

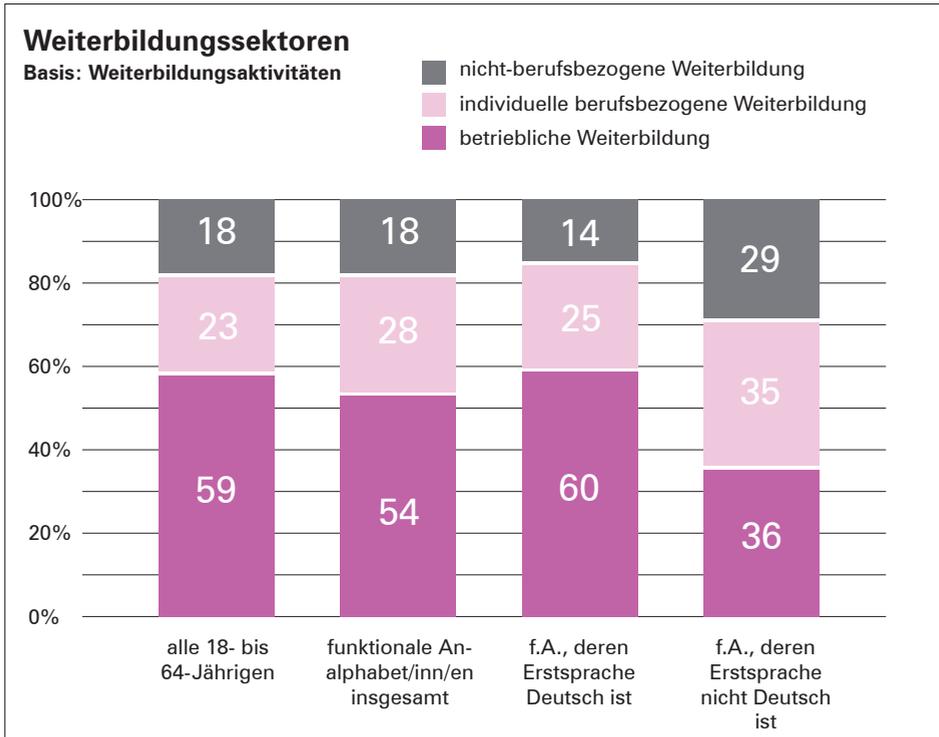


Abbildung 1: Weiterbildungsaktivitäten nach Weiterbildungssektoren

Quelle: AES 2010 und leo. – Level-One Studie. Die Abweichung von 100% der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf die Rundung zurückzuführen.

Die unterschiedlichen Verteilungen der Weiterbildungssektoren zwischen den beiden Gruppen funktionaler Analphabet/inn/en hängen wesentlich mit ihrer beruflichen Situation zu Beginn der jeweiligen Weiterbildungsaktivität zusammen (Tabelle 4). Die Aktivitäten funktionaler Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, wurden überdurchschnittlich häufig aus einer Arbeitslosigkeit (16 Prozent) oder einer sonstigen Nicht-Erwerbstätigkeit (16 Prozent) heraus besucht. Dagegen wurden Weiterbildungsaktivitäten von funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, genauso häufig wie von allen Teilnehmenden insgesamt, aus einer Erwerbstätigkeit heraus besucht (jeweils 18 Prozent).

Tabelle 4: Erwerbsstatus zu Beginn bzw. während der besuchten Weiterbildungsaktivität

Basis: Weiterbildungsaktivitäten (gewichtet)	alle Weiter- bildungs- aktivitäten (n = 5.346)	Anteilswerte in Prozent		
		Weiterbildungsaktivitäten, besucht von funktionalen Analphabet/inn/en (≤ Alpha-Level 3), ...		
		insgesamt (n = 575)	deren Erstsprache Deutsch ist (n = 435)	deren Erstsprache nicht Deutsch ist (n = 141)
Erwerbssituation bei				
Teilnahmebeginn				
- erwerbstätig	81	74	81	53
- arbeitslos	5	11	10	16
- nicht erwerbstätig oder	6	9	7	16
- in einer Ausbildung oder sonstigen Bildungsmaßnahme	7	4	2	12
- Keine Angabe	1	1	1	3
Summe	100	100 ¹⁾	100 ¹⁾	100

¹⁾ Die Abweichung von 100% bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf die Rundung zurückzuführen.

Quelle: AES 2010 und leo. – Level-One Studie

Vor diesem Hintergrund ist nicht verwunderlich, dass funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, die Weiterbildungsaktivitäten überdurchschnittlich häufig besuchten, um „Einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job [zu] finden“ und um „Persönlich zufriedener [zu] werden durch mehr Wissen und Können“.

Die Anbieterstrukturen der Weiterbildungsaktivitäten unterscheiden sich dagegen auf den ersten Blick nicht nennenswert zwischen den Vergleichsgruppen. Auffällig ist, dass funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, allerdings unterdurchschnittlich häufig Weiterbildungsaktivitäten in „Bildungseinrichtungen, z. B. einer Volkshochschule, eines beruflichen Bildungswerks oder einer Hochschule besuchten“ (15 Prozent). Der entsprechende Anteilswert unter funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, liegt dagegen mit 20 Prozent etwas höher.

Zu welchen Themenbereichen besuchen funktionale Analphabet/inn/en Weiterbildungsaktivitäten? Erstaunlicherweise unterscheidet sich die Verteilung nach ISCED-Fields 5-25 (genauer vgl. Fußnote 3) bei den Weiterbildungsaktivitäten, die von funktionalen Analphabet/inn/en besucht wurden, nicht nennenswert von denen aller Weiterbildungsaktivitäten. Das heißt auch, dass Weiterbildungsaktivitäten im Bereich „1-01 Grundbildungsgänge, Alphabetisierung“ von funktionalen Analphabet/inn/en praktisch nicht besucht werden (Tabelle 5).

Tabelle 5: Weiterbildungsaktivitäten nach ISCED-Fields 5-25

Basis: Weiterbildungsaktivitäten (gewichtet)	alle Weiterbildungsaktivitäten	Anteilswerte in Prozent		
		Weiterbildungsaktivitäten, besucht von funktionalen Analphabet/inn/en (≤ Alpha-Level 3), ...		
ISCED-Fields 5-25	(n = 5.346)	insgesamt (n = 575)	deren Erstsprache Deutsch ist (n = 435)	deren Erstsprache nicht Deutsch ist (n = 141)
1 Sprachen, Kultur, Politik	12	8	4	22
1-01: Grundbildungsgänge, Alphabetisierung	1	0	0	-
1-04: Kunst, Musik, Medien	3	2	2	3
1-05: Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie	6	6	2	19
1-06: Politik und Gesellschaft, Informationswesen	2	0	0	-
2 Pädagogik und Sozialkompetenz	11	8	7 ¹⁾	10
2-02: Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Sozialkompetenz	4	4	4	4
2-03: Unterrichten, Ausbilden	4	2	2	3
2-20: Jugend- und Sozialarbeit	3	2	2	3
3 Gesundheit und Sport	16	16 ¹⁾	18	10
3-18: Medizin. Themen, Pharmazie	6	6	6	3
3-19: Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleistung	7	8	9	4
3-22: Sport	3	3	3	3
4 Wirtschaft, Arbeit, Recht	31 ¹⁾	29 ¹⁾	30 ¹⁾	23
4-07: Handel, Marketing, Rechnungswesen	9	8	8	9
4-08: Management, Verwaltung	4	3	3	2
4-09: Arbeit u. Organisation, Arbeitswelt	8	7	7	5
4-10: Rechtsthemen	4	3	3	-
4-21: Persönliche Dienstleistungen	2	3	3	3
4-24: Arbeitsschutz, Umweltschutz	5	6	7	4
5 Natur, Technik, Computer	26	34	35	30
5-11: Naturwissenschaftl. Themen	1	1	0	1
5-12: Mathematik, Statistik	0	1	1	-
5-13: Informatik	1	1	2	1
5-14: Umgang mit dem Computer, Softwarethemen	10	10	12	4
5-15: Ingenieurwesen, Technik	5	7	7	6
5-16: Verarbeitendes Gewerbe, Bauwesen	2	3	4	2
5-17: Landwirtschaft, Tierheilkunde	1	1	1	-
5-23: Verkehr, Transport	4	8	7	12
5-25: Sicherheitsdienstleistungen	2	2	1	4
nicht klassifizierbar	4	5	6	5
Gesamt	100	100	100	100

¹⁾ Die Abweichung von 100 Prozent bzw. dem prozentualen Gesamtwert bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf die Rundung zurückzuführen.

Quelle: AES 2010 und leo. – Level-One Studie

Im folgenden Kasten sind beispielhaft die offenen Nennungen funktionaler Analphabet/inn/en für die beiden ISCED-Fields 5-25 „1-05: Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie“ und „5-23: Verkehr, Transport“ abgedruckt.

1-05: Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie
Deutschsprachkurs, Deutsch, Deutsch als Fremdsprache in Grundschule, Deutsch Sprachkurs, Deutschkurs, Deutschkursus, Deutschsprachkurs, Englisch, Englischkurs, Integrationskurs Deutsch, Spanisch, Spanischkurse, Sprache Deutsch, Sprachkenntnisse erweitern, Sprachkurs, Grammatik, Sprachunterricht.
5-23: Verkehr, Transport
Fahrtstunden, Fahrunterricht und Führerscheinprüfung, Führerschein, Gabelstapler, Gefahrgut, Kranführer, Ladungssicherung, LKW Führerschein, Motorrad-Sicherheitstraining, Ökonomische Fahrweise, Stapelgabler-Fahren, Staplerfahrer, Staplerführerschein, Staplerschein, Verkehrsschulung für Berufskraftfahrer, Verkehrsteilnehmerschulung für Kraftfahrer

Abbildung 2: Angaben funktionaler Analphabet/inn/en zur Weiterbildungsteilnahme in ausgewählten ISCED-Fields

Deutlich wird, dass sich hinter dem Feld 1-05 häufig Deutschkurse verbergen. Insofern ist nicht überraschend, dass funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, diesen Themenbereich überdurchschnittlich häufig besuchten (vgl. Tabelle 5). Diese Gruppe zeigt ebenfalls einen überdurchschnittlich hohen Prozentanteil von Weiterbildungsaktivitäten im Bereich „5-23: Verkehr, Transport“. Wie das eingekastelte Beispiel oben zeigt, handelt es sich bei diesen Aktivitäten inhaltlich vor allem darum, Fahrunterricht zu bekommen bzw. bestimmte Führerscheine zu erwerben. Im Vergleich zu den anderen in Tabelle 5 aufgezeigten Vergleichsgruppen wird dagegen unter den Weiterbildungsaktivitäten, die von funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, das ISCED 5-25-Field „5-14: Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ unterdurchschnittlich häufig besucht.

Wenn funktionale Analphabet/inn/en also lernen, um die eigenen Schriftsprachfähigkeiten zu verbessern, tun sie das offenbar eher im Rahmen regulärer Bildungsgänge (s. o.) als im Rahmen von Weiterbildungsaktivitäten. Bezogen auf alle funktionalen Analphabet/inn/en wurde eine Beteiligungsquote unter 0,5 Prozent am ISCED 5-25-Thema „1-01 Grundbildungsgänge, Alphabetisierung“ im Bereich der Weiterbildung und eine Beteiligungsquote am selben Themenbereich von drei Prozent im Bereich der regulären Bildungsgänge ermittelt (s. o.). Insgesamt lernten in den „letzten 12 Monaten“ drei Prozent aller funktionalen Analphabet/inn/en im Themenbereich „Grundbildung / Alphabetisierung“.

Daraus folgt ein weiteres Ergebnis: Funktionale Analphabet/inn/en beteiligen sich zwar an Weiterbildungsaktivitäten, überwiegend aber nicht, um die eigene Schriftsprache zu verbessern. Letzteres tun sie offenbar eher im Bereich regulärer Bildungsgänge.

Unabhängig vom Themenbereich der Weiterbildung profitieren insbesondere wiederum funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, von den Weiterbildungsaktivitäten. Der Anteil ihrer Aktivitäten, die mit einem Zeugnis oder einer Bescheinigung abgeschlossen werden, liegt bei immerhin 69 Prozent. Dagegen liegt er bei den Aktivitäten, die von funktionalen Analphabet/inn/en be-

sucht werden, deren Erstsprache Deutsch ist – ebenso wie unter den Aktivitäten aller Teilnehmenden insgesamt –, bei 59 Prozent.⁴

Die Weiterbildungsaktivitäten, die mit einem Zertifikat abschlossen, führten insgesamt in sechs Prozent der Fälle zu einem „staatlich anerkannten Bildungsabschluss“. Wenn sie von funktionalen Analphabet/inn/en besucht wurden, lag dieser Anteilswert mit neun Prozent etwas höher. Überdurchschnittlich häufig standen die funktionalen Analphabet/inn/en unter Erfolgsdruck: Die Zertifikate, mit denen die Weiterbildungsaktivitäten abschlossen, waren überproportional zur Ausführung der beruflichen Tätigkeit gesetzlich verlangt (f. A.: 27 Prozent; alle: 17 Prozent).

2.3 Gründe der Nicht-Beteiligung an regulären Bildungsgängen und Weiterbildung

Personen, die sich weder an regulären Bildungsgängen noch an wenigstens einer Weiterbildungsaktivität beteiligten, wurden im AES 2010 nach den Gründen dafür gefragt. Funktionale Analphabet/inn/en unter den Nicht-Teilnehmenden sehen genauso wenig Bedarf, sei es aus beruflichen (f. A.: 39 Prozent; alle: 39 Prozent) oder aus privaten Gründen (f. A.: 64 Prozent; alle: 66 Prozent), wie unter den Nicht-Teilnehmenden insgesamt.

Die nicht teilnehmenden, funktionalen Analphabet/inn/en geben überdurchschnittlich häufig an, eine Beratung zu benötigen, um eine geeignete Aktivität zu finden (f. A.: 29 Prozent; alle: 20 Prozent). Etwas stärker wird diese Beratung dabei wiederum von funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, gewünscht.

Während unter funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, überdurchschnittlich häufig Beratung, finanzielle Aspekte und zeitliche Engpässe aufgrund der familiären Situation als Grund für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung und / oder regulären Bildungsgängen angeführt werden, sind es unter denen, deren Erstsprache Deutsch ist, überwiegend andere Gründe. Letztere nennen überdurchschnittlich häufig:

- „Ich konnte mich nicht damit abfinden, wieder wie in der Schule zu lernen“ (f. A., deren Erstsprache Deutsch ist: 36 Prozent; alle: 23 Prozent)
- „Meine Gesundheit erlaubt mir solche Aktivitäten nicht“ (f. A., deren Erstsprache Deutsch ist: 18 Prozent; alle: zehn Prozent)
- „In meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr“ (f. A., deren Erstsprache Deutsch ist: 29 Prozent; alle: 18 Prozent)
- „Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Weiterbildung zu erfüllen“ (f. A., deren Erstsprache Deutsch ist: 26 Prozent; alle: zwölf Prozent).

4 Inwieweit sich hinter diesem Ergebnis möglicherweise Interpretationsstoff für die Debatte um die Anerkennung (informell) erworbener Kenntnisse (aus dem Ausland) verbirgt, wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

2.4 Transparenz / Beratung

Der Frage, ob man einen guten Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten habe, stimmen funktionale Analphabet/inn/en (38 Prozent) verhaltener zu als die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt (58 Prozent). Wiederum findet sich unter den funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (26 Prozent), eine geringere Zustimmung als unter denen, deren Erstsprache deutsch ist (45 Prozent).

Nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten haben funktionale Analphabet/inn/en seltener gesucht (18 Prozent) als die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt (27 Prozent). Wenn Informationen gesucht werden, geschieht dies besonders häufig über das Internet (71 Prozent). Das gilt auch für die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en, wenngleich etwas weniger ausgeprägt (64 Prozent). Überdurchschnittlich häufig recherchieren unter den Informationssuchenden die funktionalen Analphabet/inn/en „über Anbieter von Berufsberatung oder die Arbeitsagentur“ (f. A.: 32 Prozent; alle: 17 Prozent). Dieses Suchverhalten trifft etwas stärker auf die Gruppe derjenigen mit anderer Erstsprache als Deutsch unter den funktionalen Analphabet/inn/en zu (41 Prozent) als auf diejenigen mit Erstsprache Deutsch (28 Prozent).

Funktionale Analphabet/inn/en suchen nicht nur seltener nach Informationen über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten, sie finden zudem auch seltener die gewünschten Informationen (77 Prozent) als alle Suchenden in der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt (87 Prozent). Dieses Ergebnis ist vor allem auf diejenigen mit anderer Erstsprache als Deutsch unter den funktionalen Analphabet/inn/en zurückzuführen (63 Prozent). Funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, unterscheiden sich diesbezüglich kaum (84 Prozent) von der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt.

Die Anteilswerte der funktionalen Analphabet/inn/en und der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt, die den Wunsch nach mehr Information und Beratung angeben, unterscheiden sich kaum (f. A.: 30 Prozent; alle: 28 Prozent). Von den funktionalen Analphabet/inn/en wünschen Personen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, überdurchschnittlich häufig mehr Information und Beratung (38 Prozent). Funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, äußerten den Wunsch dagegen seltener (25 Prozent).

In den „letzten 12 Monaten“ nahmen funktionale Analphabet/inn/en genauso häufig wie die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt an einer Beratung zu Weiterbildung teil (f. A.: neun Prozent; alle: neun Prozent; Abbildung 3). Wenn eine Beratung erfolgte, dann fand diese am häufigsten bei der Arbeitsagentur statt. Die Beratung durch die Arbeitsagentur erfolgte unter funktionalen Analphabet/inn/en mit rund drei Fünfteln⁵ dabei deutlich häufiger als unter der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt (alle: 45 Prozent). Darauf folgt in der Rangfolge an zweiter Stelle für beide Vergleichsgruppen der „Arbeitgeber / Betrieb“ als Weiterbildungsberatungsstelle. Der Arbeitgeber / Betrieb wird unter den Beratungsteilnehmenden in der Bevölkerung

5 Aufgrund der kleinen Grundgesamtheit funktionaler Analphabet/inn/en, die in den „letzten 12 Monaten“ an einer Weiterbildungsberatung teilnahmen, werden hier keine genauen Prozentwerte berichtet.

insgesamt mit 22 Prozent allerdings fast zweimal so häufig genutzt wie unter den funktionalen Analphabet/inn/en. Dass dieses Ergebnis nicht (ausschließlich) auf den höheren Anteilswert Erwerbstätiger in der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt zurückzuführen ist, zeigt sich bei ausschließlicher Betrachtung Erwerbstätiger. Unter allen Erwerbstätigen, die eine Beratung in den „letzten 12 Monaten“ wahrnahmen, nannten 32 Prozent den Arbeitgeber / Betrieb als Beratungsstelle und unter erwerbstätigen, funktionalen Analphabet/inn/en waren es knapp zwei Fünftel. Während unter den Beratungen, die von allen funktionalen Analphabet/inn/en genannt wurden, mit rund einem Zehntel an dritter Stelle die kommunalen Weiterbildungsberatungen stehen, sind es unter allen Beratungsnutzern sonstige Stellen (zwölf Prozent), gefolgt von Weiterbildungsträgern auf Rang vier (zehn Prozent).

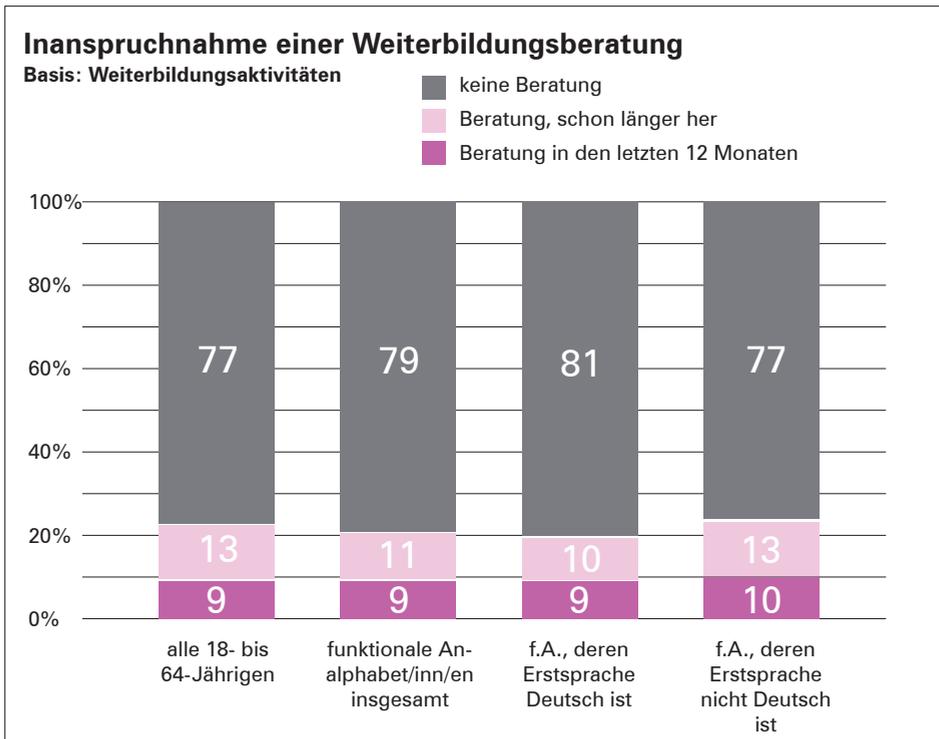


Abbildung 3: Inanspruchnahme einer Weiterbildungsberatung

Quelle: AES 2010 und leo. – Level-One Studie. Die Abweichung von 100% der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf die Rundung zurückzuführen.

3. Fazit

Die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en setzt sich sehr heterogen zusammen. Grundsätzlich ist die Gruppe durch Bildungsbenachteiligung gekennzeichnet, die einhergeht mit einer Benachteiligung in der beruflichen Situation. Dennoch gaben knapp zwei Drittel zum Zeitpunkt der Befragung an, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und immerhin rund ein Achtel gaben an, einen höheren Schulabschluss, also ein (Fach-)Abitur, zu haben.

In den mit den AES-leo.-Daten vorgestellten Auswertungen wurde die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en in zwei Gruppen getrennt: funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, und funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die beiden Gruppen funktionaler Analphabet/inn/en unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer strukturellen Zusammensetzung als auch hinsichtlich ihres Bildungsverhaltens bzw. der dahinterstehenden Motivation, sich an (Weiter-)Bildungsaktivitäten zu beteiligen oder nicht. Dabei dürfte die Gruppe derjenigen mit anderer Erstsprache als Deutsch in der AES-leo.-Stichprobe aufgrund der Tatsache, dass die Interviews ausschließlich in deutscher Sprache geführt wurden, unterschätzt sein. Neben der Forderung nach einer besseren Repräsentativität der Personen mit Migrationshintergrund muss zugleich auch die Forderung nach einem Fremdsprachtest „Deutsch“ für die Gruppe erfolgen. Es ist nicht davon auszugehen, dass der leo.-Erstsprachler-Test „Deutsch“ für die Gruppe, die Deutsch als Fremdsprache erlernte, zu angemessenen Ergebnissen führt.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass funktionale Analphabet/inn/en nicht bildungsabstinent, sondern eher bildungsfern sind. Immerhin neun Prozent haben sich in den „letzten 12 Monaten“ an regulären Bildungsgängen und 28 Prozent an Weiterbildung beteiligt. Wenn sich funktionale Analphabet/inn/en beteiligen, besuchen sie etwa so viele Weiterbildungsaktivitäten wie die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt. Getrennt nach Erstsprache zeigt sich, dass unter den Weiterbildungsteilnehmenden diejenigen mit anderer Erstsprache als Deutsch unter den funktionalen Analphabet/inn/en doppelt benachteiligt sind: Unter ihnen beteiligten sich nicht nur weniger Personen, sondern wenn sie teilnahmen, beteiligten sie sich auch an weniger Kursen. Bezüglich der in Weiterbildung investierten Zeit wird dies per Saldo ausgeglichen.

Es ist zu vermuten, dass das exklusivere Weiterbildungsverhalten funktionaler Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, vor allem auf den – zwar seltenen, dafür aber recht zeitintensiven – Besuch von Integrationskursen zurückzuführen ist.

Dies geht damit einher, dass die Weiterbildungsaktivitäten, getrennt nach den drei Weiterbildungstypen betrieblicher, individueller berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung, unter den funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, etwa so verteilt sind wie in der Bevölkerung insgesamt. Anders ist dies bei den funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten sind unter- und die individuellen berufsbezogenen und die nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten überrepräsentiert.

Funktionale Analphabet/inn/en beteiligen sich praktisch nicht an Weiterbildungsaktivitäten im Bereich „Alphabetisierung / Grundbildung“. Wenn sie sich an Weiterbildung beteiligen, verteilen sich die Themenbereiche etwa in vergleichbarer Weise zur erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt. Hinsichtlich der Themenbereiche unter-

scheiden sich funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, am deutlichsten von den anderen Vergleichsgruppen, durch eine überdurchschnittliche Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten in den beiden Bereichen „Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie“ und „Verkehr, Transport“. Häufig ist die Weiterbildungsbeteiligung unter allen funktionalen Analphabet/inn/en dadurch begründet, dass ein bestimmtes Zertifikat zur Ausführung der eigenen beruflichen Tätigkeit vom Gesetzgeber verlangt wird.

Dennoch: Immerhin drei Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben im Verlauf von 12 Monaten im Themenbereich „Alphabetisierung / Grundbildung“ gelernt, allerdings nicht im Rahmen von Weiterbildungen, sondern im Rahmen regulärer Bildungsgänge. Wenngleich es sehr schwierig ist, funktionale Analphabet/inn/en, insbesondere wenn ihre Erstsprache Deutsch ist, zu motivieren, sich an Alphabetisierungsmaßnahmen zu beteiligen, dürfte ein höheres Angebot an Alphabetisierungskursen zumindest ein gewisses Verbesserungspotenzial mit sich bringen. In ähnlicher oder stärkerer Form dürfte dies auch für ein höheres Angebot an Integrationskursen zutreffen.

Dennoch ist mit einem höheren Angebot allein dem Problem der Schriftsprachschwäche nicht zu begegnen. Ein Schlüssel ist sicherlich eine etwas bessere (vielleicht auch informellere) Beratungsstruktur. Sofern funktionale Analphabet/inn/en Beratungen nutzen, handelt es sich hierbei überdurchschnittlich häufig um eine Beratung bei der Arbeitsagentur, die vor allem von dem Wunsch nach einer Erwerbstätigkeit und weniger von einer Verbesserung der eigenen Schriftsprachschwäche geprägt sein dürfte.

Beratung wird unter den funktionalen Analphabet/inn/en vor allem von denjenigen mit anderer Erstsprache als Deutsch gewünscht. Diese nennen auch Gründe der Nicht-Beteiligung an (Weiter-)Bildung in etwa vergleichbarer Weise wie die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt. Neben einer fehlenden Beratung stehen zeitliche und finanzielle Aspekte im Vordergrund. Die Hauptgründe zur Nicht-Beteiligung fallen dagegen bei funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache Deutsch ist, anders aus: Angst zu versagen, Unlust, wieder wie in der Schule zu lernen sowie altersbedingte und gesundheitliche Aspekte sind bei ihnen zentral.

Im Kontext einer statistischen Untersuchung zur Weiterbildungsbeteiligung verwundert kaum, wenn pro Weiterbildungsbeteiligung im Kontext des Lebenslangen Lernens argumentiert wird. Es darf aber nicht vergessen werden, dass funktionale Analphabet/inn/en einerseits sehr geschickte Strategien entwickelt haben, um nicht stigmatisiert und an den Rand der Gesellschaft geschoben zu werden, wenngleich sie es sicherlich im Bestreben, anonym zu bleiben, in gewisser Form längst sind. Möglicherweise ist ein gewisser Anteil von Menschen nicht in der Lage, vollkommen alphabetisiert zu werden. Vielleicht müssen für einen weiteren Teil andere Zugangsmöglichkeiten zum Lernen geschaffen werden, die nicht primär im klassischen „Lehrer-Schüler-Kontext“ in Frontalunterrichtsform stattfinden. Möglicherweise lässt sich dieses Lernen nicht mit einer Individualbefragung wie dem AES-leo messen. Möglicherweise liegt aber der erste Schritt darin, Analphabetismus zu akzeptieren und die Mitwissenden über Personen, die nur unzureichend lesen und / oder schreiben können, so zu informieren, dass sie helfend unterstützen können. Hierüber ist allerdings derzeit wenig bekannt.

4. Literatur

- Alphabund (2010): Definition funktionaler Analphabetismus. <http://www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition>. Zuletzt geprüft am 15.08.2012.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektive des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Baethge, Martin; Wieck, Markus (2008): Adult Education Survey – Anforderungen und Perspektiven aus Sicht des nationalen Bildungspanels. In: Dieter Gnahn, Helmut Kuwan und Sabine Seidel (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 193-202.
- Bilger, Frauke (2011b): Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund – Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 353-360.
- Bilger, Frauke; Hartmann, Josef (2011): Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 97-102.
- Bilger, Frauke; Rosenblatt, Bernhard von (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn.
- Buddeberg, Klaus; Riekman, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: BWP 2/2012, S. 28-31.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Alphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart.
- Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich; Hastaoglu, Tuba (2011): Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In: Report 34. Jg., H. 3, S. 48-58.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011a): Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report 34. Jg., H. 3, S. 24-35.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011b): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft, Hamburg.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011c): Design und Vorgehen der leo. – Level-One Studie. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache, Bielefeld, S. 59-76.
- Hartmann, Josef; Kuwan, Helmut (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 70-79.
- Kastner, Monika (2012): Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potentiale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse. In: Report, 35. Jg., H. 1, S. 23-32.
- Kuwan, Helmut; Eckert, Thomas; Wieck, Markus (2008): Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Weiterbildung im AES: Ergebnisse einer logistischen Regression. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey

2007. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 160-174.
- Post, Julia; Schütz, Gerd (2008): BSW-AES 2007. Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Materialband 5. Die Codierung offener Nennungen zu Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten nach der ISCED-Klassifikation. TNS Infratest Sozialforschung: München.
- Rosenblatt, Bernhard von (Veröffentlichung in Vorbereitung): Schriftspracheschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Vorlage zur Veröffentlichung in Report.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hg.) (2011a): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011b): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Bonn.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011c): Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 23-48.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011d): Zeitlicher Umfang der Weiterbildungsaktivitäten. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 49-60.
- Schladebach, Almut (2007): Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In: Anke Grotlüschchen und Andrea Linde (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster/New York/München/Berlin, S. 140-146.
- Seidel, Sabine; Hartmann, Josef (2012): Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Finanziert durch und veröffentlicht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 85-91.
- UNESCO (2011): EFA Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris.
- UNESCO Institute for Statistics (1997): International Standard Classification of Education – ISCED 1997. Online verfügbar unter <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>
- UNESCO Institute for Statistics (2006): International Standard Classification of Education – ISCED 2006. Online verfügbar unter <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

Ökonomie und Analphabetismus

Robert Jäckle, Oliver Himmler

Inhalt

1.	Vorbemerkungen.....	277
1.1	Arbeitsmarkterfolg und Literalität von Migranten: empirische Evidenz.....	280
1.2	Zur Zielsetzung der Untersuchung.....	282
2.	Daten – die leo. – Level-One Studie.....	282
3.	Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen in der Erwerbsbevölkerung – ein Vergleich.....	284
4.	Bestimmungsfaktoren der Literalität von Zweitsprachler/inne/n.....	287
5.	Ergebnisse, Herausforderungen und Vorschläge.....	292
5.1	Stichprobe und Fragebogen.....	292
5.2	Kausal oder nicht – das Endogenitätsproblem.....	293
6.	Literatur.....	295
7.	Anhang.....	297

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	α -Levels, Verteilung in der Erwerbsbevölkerung (Voll- bzw. Teilzeitbeschäftigte und Arbeitslose).....	285
Abbildung 2:	Unterschiede zwischen Zweitsprachler/inne/n und Erstsprachler/inne/n, Erwerbsbevölkerung.....	286
Abbildung 3:	Verteilung des Literalitäts-Scores (stetig), Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen, Erwerbsbevölkerung.....	287

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Bestimmungsfaktoren der Literalität (Zweitsprachler/innen).....	291
Tabelle 2:	Stichproben-Statistik (ungewichtet).....	297
Tabelle 3:	Stichproben-Statistik (gewichtet).....	298

Ökonomie und Analphabetismus

Robert Jäckle, Oliver Himmler

1. Vorbemerkungen

Eine umfangreiche ökonomische Literatur beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Migration, Sprache und Arbeitsmarktchancen. Ein gemeinsames Merkmal der Mehrzahl der Migrant/inn/en ist, dass sie in ihrer Kindheit nicht die Sprache des Einwanderungslandes als Erstsprache erworben haben. Darauf aufbauend zeigen wir unter Zuhilfenahme von Daten der leo. – Level-One Studie, dass Zweitsprachler/innen sowohl bei den leo.-Literalitätstests als auch auf dem Arbeitsmarkt im Mittel schlechtere Ergebnisse als Erstsprachler/innen erzielen. Es erscheint plausibel, hier einen Zusammenhang zu vermuten und auch die bestehende Literatur weist bereits in einer Vielzahl von Studien eine solche Beziehung zwischen Literalität und Arbeitsmarktchancen nach.¹ Da die Schriftsprachkompetenz der Zweitsprachler/innen also eine zentrale Voraussetzung für deren Integration in den Arbeitsmarkt darstellt, versuchen wir in diesem Beitrag, die Determinanten der Literalität von Zweitsprachler/inne/n empirisch näher zu beleuchten. Vorab erläutern wir einige Grundbegriffe der ökonomischen Bildungs- und Spracherwerbtheorie und fassen die bestehende ökonomische Literatur zum Thema zusammen.

Sprachkapital und sonstiges Humankapital

Aus ökonomischer Sicht stellt die in einer Volkswirtschaft insgesamt vorhandene Lese- und Schreibkompetenz eine der zentralen Voraussetzungen für den Wohlstand einer Gesellschaft dar. Auf individueller Ebene bezeichnen Ökonomen den Grad der Lese- und Schreibkompetenz eines Menschen als *Sprachkapital*.² Das Sprachkapital stellt eine spezielle Form bzw. einen Teil des sogenannten *Humankapitals* dar.³ Letzteres entspricht in seiner engsten Auslegungsform allen einer Person inhären-

1 Die bestehende ökonomische Literatur bezieht sich dabei vor allem auf den Vergleich von Migrant/inn/en und Einheimischen, wobei die beiden Gruppen nicht immer hinsichtlich ihrer Erst- bzw. Zweitsprache unterschieden werden. Migrant/inn/en können damit auch Personen sein, die die Sprache des Einwanderungslandes als Erstsprache sprechen oder die bereits im Einwanderungsland geboren sind.

2 Die anderen Aufsätze dieses Sammelbands nutzen überwiegend die theoretische Rückbindung des Literalitätsbegriffs an Bourdieus Habitustheorie, darunter auch die Diskussion der „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (Bourdieu 1990).

3 Vgl. hierzu Mincer (1958 und 1974), Becker (1962 und 1964/1993) und Chiswick (1991). Allerdings scheint der Begriff Humankapital in der öffentlichen Wahrnehmung negativ belegt zu sein, wurde er doch von einem sechsköpfigen Gremium aus Sprachwissenschaftler/inne/n mit der Begründung, er degradiere Menschen „zu nur noch ökonomisch interessanten Größen“, zum Unwort des Jahres 2004 gekürt. Aus der wirtschaftswissenschaftlichen Fachdiskussion ist der Begriff jedoch ohne Verlust an Klarheit und Differenzierbarkeit dennoch nicht wegzudenken. Der Begriff Kapital im Rahmen der Volkswirtschaftslehre wird zudem vorrangig zur Bezeichnung von Inputfaktoren für die Produktion herangezogen. Als solcher ist das Humankapital einer Gesellschaft eine der zentralen Determinanten des wirtschaftlichen Wohlstands eines Landes. Neuere empirische Arbeiten zeigen z.B., dass sich das Humankapital Deutschlands – gemessen als Erwerbseinkommenskapazität – im Jahr 2006 auf 1,95 Billionen

ten Fähigkeiten, die zur Erzielung von Erwerbseinkommen genutzt werden können. Da sich diese Fähigkeiten gezielt entwickeln und verbessern lassen, können Erziehung und (Aus-)Bildung auch als eine Form der Investition in das individuelle Humankapital einer Person angesehen werden. Derartige Investitionen werden jedoch nicht ausschließlich mit dem Ziel getätigt, eine Rendite in Form besserer Einstellungschancen und eines höheren Lohnes zu erzielen. Vielmehr lassen sich auch eine Vielzahl intrinsischer Motive für Bildung nennen. Diesen ist gemein, dass ihnen (um im ökonomischen Sprachjargon zu bleiben) eine persönliche Renditeerwartung zugrunde liegt, die über die monetäre am Arbeitsmarkt Erzielbare hinausgeht.⁴ Beispiele sind alle Formen der Bildung, die eine gesellschaftliche Teilhabe (sei es in kultureller, technischer oder politischer Hinsicht) ermöglichen. Eine solch breitere Definition des Humankapitals wird auch als *Humanvermögen* bezeichnet.

Der Grad der Lese- und Schreibkompetenz – das Sprachkapital – und die weiteren Fähigkeiten einer Person (d.h. das sonstige Humankapital) sind in vielerlei Hinsicht wechselseitig miteinander verbunden. Zum einen bildet das Sprachkapital seinem Wesen nach überhaupt erst die Grundlage für den Erwerb weiteren Humankapitals. Man stelle sich vor, welche Schwierigkeiten der Erwerb von Bildung ohne das Werkzeug der schriftlichen und mündlichen Interaktion mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass es sich beim Erlernen von Sprache um eine „Basisinvestition“ handelt, ohne die weitere Fähigkeiten nur schwer (weiter-)entwickelt werden können. Eine differenziertere Betrachtung macht zudem deutlich, dass andere Wissenskomponenten in einem komplementären Verhältnis zur Sprache stehen. Mithin ist ein produktivitätsmindernder Effekt von geringer Literalität zu erwarten, der sich auf dem Arbeitsmarkt entsprechend negativ bemerkbar macht. Exemplarisch hierfür lässt sich die Beeinträchtigung des beruflichen Fortkommens einer gut ausgebildeten Person nennen, die von einer Legasthenie betroffen ist. In diesem Sinne spielt die Höhe des Sprachkapitalbestands für den Zugang zum Arbeitsmarkt, also die Beschäftigungschancen, die Art des Berufs und die Höhe des Lohnes eine wichtige Rolle. Buddeberg, Riekmann und Grotluschen (2012) führen hierzu aus, dass Probleme beim Lesen und Schreiben nicht zwangsläufig mit einem systematischen Ausschluss aus dem Erwerbsleben zusammenfallen. Vielmehr gehen insgesamt 57 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en einer Beschäftigung nach. Ihre Beschäftigungsprofile beschränken sich dabei häufig auf einfache un- oder angelernte Tätigkeiten, die mit geringen Löhnen und unzureichenden Aufstiegschancen einhergehen.

Die bisher dargestellten Zusammenhänge können – in modifizierter Form – auch auf Personen mit Migrationshintergrund übertragen werden.⁵ Die Beherrschung der

Euro belief (vgl. Werding et al. 2009), mithin also einen der bzw. den wichtigsten Faktor für den Wohlstand in Deutschland darstellt.

4 Neben der Darstellung als Investitionsgut lässt sich Bildung zudem als Konsumgut beschreiben. Ziel des Erwerbs von Bildung ist dann nicht eine zukünftige Renditeerwartung, sondern der unmittelbare und längerfristige Nutzen (in Form von Freude am Wissenszugewinn, gesellschaftlicher Teilhabe etc.), den Bildung stiftet.

5 Der Begriff Migrationshintergrund (= seit 1949 eingewanderte Personen und deren Nachkommen) stammt aus der deutschen amtlichen Statistik und ist in dieser Form kaum auf die internationale Fachdiskussion übertragbar. Vielmehr spielt dort die Frage eine Rolle, wo eine Person geboren wurde und gegebenenfalls wie lange die Einwanderung zurück liegt und in

Sprache des Einwanderungslandes spielt neben der allgemeinen gesellschaftlichen Akzeptanz und Integration von Zweitsprachler/inne/n insbesondere für die Aufnahme und Nachhaltigkeit von Erwerbstätigkeit eine bedeutende Rolle. Beide Aspekte sind auch aus der Sicht des Einwanderungslandes von sozial-politischer Bedeutung; sie senken Integrationsprobleme, verhindern die Bildung von separierten gesellschaftlichen Gruppierungen und steigern nicht zuletzt die Wohlfahrt eines Landes auch in wirtschaftlicher Hinsicht (vgl. Werding et. al. 2009).

Sprachkapital und ökonomische Anreize

Das Aneignen der Erstsprache geschieht in den ersten Lebensjahren inzidentell, somit also praktisch mühelos und nahezu ohne Kosten.⁶ In der Regel vermittelt die spätere schulische Ausbildung die Schriftsprache und fördert die weitere Entwicklung sprachlicher, kommunikativer und schriftlicher Kompetenzen. Immigration geht dagegen meist mit dem Erlernen einer Zweitsprache einher. Das Aneignen einer weiteren Sprache ist – falls sie nicht im jüngsten Kindesalter erworben wird – häufig sehr aufwendig. Mit ihrem Blick auf Anreizstrukturen und das Kosten-Nutzen-Prinzip beleuchtet die wirtschaftswissenschaftliche Theorie wichtige (Teil-)Aspekte des Spracherwerbs von Zweitsprachler/inne/n. Der Nutzen einer ausreichenden Beherrschung der Sprache des Zuzugslandes besteht in gesellschaftlicher Akzeptanz und Teilhabe, besseren Beschäftigungschancen und höheren Löhnen.⁷ Von wesentlicher Bedeutung für das Erlernen der Zweitsprache ist zudem der sonstige (Aus-) Bildungsgrad der Zweitsprachler/innen. Dustmann und Glitz (2011) weisen darauf hin, dass das oben bereits erwähnte Komplementaritätsprinzip von Sprach- und sonstigem Humankapital speziell bei Zweitsprachler/inne/n eine zentrale Rolle spielt. Es ist z. B. kaum vorstellbar, dass Mediziner/innen ohne ausreichende Sprachkenntnisse praktizieren, d. h. ihr Wissen erfährt ohne die Möglichkeit zu kommunizieren eine nahezu vollständige Entwertung. Insofern wirkt sich Literalität auf die Produktivität möglicherweise stärker aus als bei Erstsprachlern. Anders ausgedrückt bedeutet dies jedoch auch: Je höher das allgemeine Humankapital von Zweitsprachler/inne/n, umso höher ihr Anreiz sich die Sprache des Einwanderungslandes anzueignen. Zudem erscheint es plausibel, dass ein höheres Bildungsniveau per se mit besseren Fähigkeiten hinsichtlich des Aneignens neuer Konzepte und Inhalte einhergeht, damit also auch beim Erlernen einer neuen Sprache dienlich ist. Schließlich sinken

welchem Alter die Immigration erfolgte. Der vorliegende Artikel erfasst vor diesem Hintergrund nur eine Subgruppe der Personen, die entsprechend obiger Definition in der Statistik ausgewiesenen werden.

- 6 Sprachwissenschaftler unterscheiden zwischen dem Erwerb (= „das eher unbewusste, beiläufige (inzidentelle) Aneignen einer Sprache“) und dem Erlernen (= „bewusstes oder intentionales Aneignen“) einer Sprache (vgl. Apeltauer (2006), S. 14). Da diese Unterscheidung im Wesentlichen vom Alter der Person beim Aneignen der Sprache abhängt und das Zuzugsalter der Zweitsprachler/innen in der vorliegenden Studie zwischen null und 60 Jahren liegt, werden wir die Wörter „Erwerb“ und „Erlernen“ weitgehend synonym verwenden.
- 7 Die ökonomische Theorie thematisiert zudem häufig die geplante Dauer des Aufenthalts als wichtige Determinante des Erlernens der Sprache. Wenn das (Zweit-)Sprachkapital im Heimatland der Zweitsprachler/innen kaum Relevanz besitzt, hängt das Kosten-Nutzen-Verhältnis (d. h. die Rendite) des Aneignens der Zweitsprache wesentlich von der Dauer des Aufenthaltes ab. Ein voraussichtlich begrenzter Aufenthalt verringert damit die Anreize, die Sprache des Einwanderungslandes zu erlernen.

die Kosten des Spracherwerbs beträchtlich, wenn der Zeitpunkt der Migration im Verlauf des Lebens eines Menschen so früh erfolgt, dass er die Möglichkeit besitzt, im Einwanderungsland die Schule zu besuchen.

1.1 Arbeitsmarkterfolg und Literalität von Migrant/inn/en: empirische Evidenz

Die Frage nach dem allgemeinen Zusammenhang zwischen Migrationsstatus und Löhnen ist in der wirtschaftswissenschaftlichen Fachliteratur bereits seit Jahrzehnten im Fokus der Aufmerksamkeit und entsprechend umfassend beforscht.⁸ In geringerem Ausmaß gilt dies auch für die Literatur, welche evaluiert, in welchem Ausmaß geringere Löhne von Migrant/inn/en durch geringere Literalität bedingt sind – insbesondere in den letzten Jahren hat dieses Thema gesteigertes Interesse erfahren. Die nachfolgende Darstellung greift daher nur einen kleinen Ausschnitt aus der bestehenden Literatur ohne Anspruch auf Vollständigkeit heraus. Vielmehr werden die Alleinstellungsmerkmale der Bearbeitung des Themas mit Hilfe der leo.-Daten in den Vordergrund gerückt. Eine breite Übersicht zum Thema „Economics of Immigration“ findet sich in Borjas (1994). Dustmann und Glitz (2011) fassen zudem die bestehende Literatur zum Thema „Migration und Sprache“ zusammen.

Die empirische Messung von Beschäftigungs- und Lohnunterschieden zwischen Migrant/inn/en und Einheimischen reicht bis zu einer Arbeit von Chiswick (1978) zurück. Er findet heraus, dass die ursprünglich bestehenden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in den USA mit zunehmender Aufenthaltsdauer der Migrant/inn/en im Einwanderungsland (10-15 Jahre) nahezu egalisiert werden. Denny et al. (1997) verwenden den britischen General Household Survey, um die Lohnhöhe von Migrant/inn/en und Einheimischen im Zeitraum zwischen 1974 und 1994 zu vergleichen. Ihre Untersuchung konzentriert sich auf die Frage, ob Diskriminierung ursächlich für das Lohndifferential ist. Es stellt sich heraus, dass nicht der Migrationsstatus per se, sondern die ethnische Abstammung der Personen ein Bestimmungsgrund für das Lohngefälle und die dadurch zum Ausdruck kommende Diskriminierung ist.

Ähnliche Untersuchungen liegen für eine Vielzahl weiterer Staaten vor. Von besonderem Interesse für den vorliegenden Beitrag sind dabei Arbeiten, die zusätzlich auf die Unterschiede im Sprachkapital abstellen. Derartige Studien wurden z. B. von Ferrer, Green und Riddell (2006) für Kanada und sowie Dustmann und Fabbri (2003) für das Vereinigte Königreich verfasst. Um die Sprachkompetenz zwischen Migrant/inn/en und Einheimischen zu vergleichen, verwenden Ferrer, Green und Riddell den „Ontario Immigrant Literacy Survey“ (OILS), der von Statistics Canada im Jahr 1998 erhoben wurde, sowie Daten der kanadischen Version des 1994 durchgeführten „International Adult Literacy Survey“ (IALS). Beide enthalten Kompetenztests zur Lese- und Schreibfähigkeit, allerdings besteht der methodische Nachteil, dass zwei Surveys mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und nicht exakt vergleichbarem Frageprogramm verknüpft werden. Zudem kön-

8 Wie bereits dargestellt, werden die Gruppen „Migrant/inn/en“ und „Einheimische“ dabei nicht immer hinsichtlich ihrer Erst- bzw. Zweitsprache unterschieden. Migrant/inn/en können damit auch Personen sein, die die Sprache des Einwanderungslandes als Erstsprache sprechen oder die bereits im Einwanderungsland geboren sind.

nen die Fähigkeiten der Teilnehmenden auf den unteren Kompetenzniveaus nicht im Detail unterschieden werden. Die Autor/inn/en finden heraus, dass die Rendite des Sprachkapitals im Sinne von höheren Löhnen in der Gruppe der Migrant/inn/en ein ähnliches Ausmaß hat wie in der Gruppe der Einheimischen. Dustmann und Fabbri verwenden für ihre Untersuchungen den „Fourth National Survey on Ethnic Minorities“ (FNSEM) aus den Jahren 1993 und 1994 und den „Family and Working Lives Survey“ (FWLS) aus den Jahren 1994 und 1995. Die Messung der Sprachkompetenz wird in den beiden Datensätzen unterschiedlich gehandhabt. Der FWLS fragt nach „English as mother tongue“. Falls die Zielperson verneint, wird sie um eine Selbsteinschätzung ihrer englischsprachlichen Kompetenz gebeten. Der FNSEM verfolgt eine andere Strategie: Zum einen bittet er die Interviewer/innen um eine Beurteilung der sprachlichen Kompetenz der Befragten, zum anderen enthält er Informationen zum Anteil des Interviews, das in englischer Sprache durchgeführt wurde. Die Autor/inn/en finden heraus, dass zwischen den verschiedenen Gruppen von Migrant/inn/en im Vereinigten Königreich große Unterschiede hinsichtlich ihrer Sprachfähigkeiten, Beschäftigungschancen und der Höhe ihrer Löhne bestehen. Allgemein gilt für alle ethnischen Gruppen, dass eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten die Beschäftigungschancen und die Lohnhöhe positiv beeinflusst.

Eine der ersten Studien, die sich mit Lohnunterschieden zwischen Migrant/inn/en (hier: Gastarbeiter/inne/n) und Einheimischen in Deutschland beschäftigt, wurde von Pischke (1992) verfasst. Die Untersuchung beruht auf Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) und stellt heraus, dass zwischen den beiden Gruppen im Mittel bestehende Lohnunterschiede nicht wie in anderen Ländern mit zunehmender Aufenthaltsdauer egalisiert werden, sondern nachhaltig bestehen bleiben. Als Grund hierfür wird die besondere Struktur der entsprechenden Kohorte der Migrant/inn/en in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern genannt.

Mit dem Thema Literalität, Migration und Arbeitsmarkterfolg in Deutschland beschäftigt sich die ökonomische Literatur spätestens seit Dustmann (1994). Er verwendet Daten der ersten Welle (1984) des Sozio-ökonomischen Panels, das eine Selbsteinschätzung der Sprach- und Schreibkompetenz von Nicht-Erstsprachler/inne/n enthält (Ausprägungen der Skalen: „sehr gut“, „gut“, „es geht“, „eher schlecht“, „gar nicht“). Dustmann weist nach, dass Sprachkompetenz – darunter vor allem die Fähigkeit zu schreiben – die Löhne von Migrant/inn/en deutlich positiv beeinflusst. Spätere Arbeiten zu obigem Thema legen z. B. Dustmann und Van Soest (2001) sowie Aldashev et al. (2008) vor. Erstere verwenden ebenfalls Daten des SOEP (Zeitraum 1984-1987, 1989, 1991, und 1993) und zeigen, dass Selbsteinschätzungen der Befragten zu ihrer Lese- und Schreibfähigkeit mit erheblichen Fehlklassifikationen einhergehen. Nachdem sie eine inhaltlich-statistische Strategie aufzeigen, diesem Problem zu begegnen (sog. Instrumentvariablenmethode), vergleichen sie die Ergebnisse mit und ohne Berücksichtigung der Messfehler und finden deutliche Unterschiede. Aldashev et al. (2008) verwenden ebenfalls Daten des Sozio-ökonomischen Panels (1996 bis 2005). Die Autoren führen aus, dass die Verbesserung der Sprachkompetenz bei Migrant/inn/en mit einer Erhöhung der Arbeitsmarktpartizipation und der Beschäftigungschancen einhergeht. Laut den Autoren erweitern Migrant/inn/en mit höheren Sprachfähigkeiten tendenziell ihre Erwerbsmöglichkeiten und finden sich vermehrt in Angestelltenverhältnissen wieder.

1.2 Zur Zielsetzung der Untersuchung

In der Summe lässt sich als Ergebnis des vorangegangenen Abschnitts festhalten, dass der grundsätzliche Zusammenhang von Literalität und Arbeitsmarktchancen in der Literatur akzeptiert ist. Im Gegensatz zu den vorgestellten Untersuchungen wollen wir deshalb den Fokus der vorliegenden Arbeit etwas anders ausrichten: Wir beschränken uns in Abschnitt 3 auf eine sehr reduzierte deskriptive Darstellung der Unterschiede zwischen Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen bezüglich Arbeitsmarktchancen bzw. -outcomes und Literalität. Im Gegenzug widmen wir uns in Abschnitt 4 ausführlich den möglichen Bestimmungsfaktoren von Lese- und Schreibkompetenz der Zweitsprachler/innen.

Konkret ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut: Wir beschäftigen uns

- 1) mit bestehenden Unterschieden zwischen Zweitsprachler/innen/n und Erstsprachler/innen/n hinsichtlich arbeitsmarktrelevanter Merkmale und mit der Frage, wie weit die Lese- und Schreibkompetenzen der beiden Gruppen im Mittel auseinander liegen (Abschnitt 3) und
- 2) damit, ob vor dem Hintergrund des dargestellten Zusammenhangs von Literalität und Arbeitsmarkterfolg Faktoren identifiziert werden können, die mit der Lese- und Schreibfähigkeit von Zweitsprachler/innen/n korrelieren (Abschnitt 4).

Darüber hinaus weist dieser Beitrag in Abschnitt 5 auf methodische Herausforderungen der leo.-Studie hin und zeigt, welche Probleme bei der Beantwortung häufig auftretender wirtschaftswissenschaftlicher Fragestellungen mit Literalitätsvariablen typischerweise auftreten. Auf dieser Grundlage wird zudem der Versuch unternommen, Chancen und Erweiterungsmöglichkeiten für zukünftige Untersuchungen vorzuschlagen.

2. Daten – die leo. – Level-One Studie

Die vorliegende Arbeit basiert auf Daten der leo. – Level-One Studie (vgl. Grotluschen und Riekmann 2011a). Ein Blick in Abschnitt 1.1 macht deutlich, welche neuen Erkenntnisse die Arbeit mit leo. ermöglicht: Zum einen erlauben speziell für die Studie entwickelte Kompetenztests die individuelle Messung der Lese- und Schreibfähigkeit frei von Misklassifikationen, wie sie Selbsteinschätzungen der eigenen literalen Kompetenzen mit sich bringen. Zum anderen definiert leo. einen empirisch fundierten Benchmark für hinreichende Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung und teilt die darunter liegenden Personen in fünf Kompetenzniveaus (sog. α -Levels) ein. Im Gegensatz zu anderen Studien legt leo. den Fokus damit verstärkt auf den unteren Bereich der Lese- und Schreibfähigkeit.

Die leo.-Studie basiert auf einer Zufallsauswahl von 8.436 Personen (Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen) und ist repräsentativ für die deutsche Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 64. Die Nettostichprobe der Studie umfasst 7.035 Personen, ergänzt um ein Zusatzsample von 1.401 Personen aus dem unteren Bildungsbereich. Letzteres führt bei einer integrierten Betrachtung der beiden Stichproben zu einer überproportionalen Berücksichtigung der unteren

Bildungsgruppen.⁹ Aus diesem Grund werden alle Analysen in dieser Arbeit gewichtet (probability weights) durchgeführt.

Stichprobenanpassungen

Wir folgen Bilger et al. (2011) und löschen 20 Beobachtungen mit offensichtlich falschen oder durch Unterstützung der Interviewer zustande gekommenen Angaben im Rahmen der Kompetenztests. Darüber hinaus beschränken wir das Sample für die Mehrzahl der Spezifikationen auf Voll- oder Teilzeitbeschäftigte sowie Personen, die angeben, aktuell arbeitslos gemeldet zu sein (= Erwerbsbevölkerung) – diese Vorgehensweise reduziert den Stichprobenumfang auf 5.695 Beobachtungen, darunter 581 Zweitsprachler/innen.

Zur Definition des Status Erst- vs. Zweitsprachler/innen

In der leo.-Stichprobe unterscheiden wir Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen, indem die Angaben der Zielpersonen zum Spracherwerb in der Kindheit („Welche Sprache haben Sie in Ihrer Kindheit als erste gelernt?“) ausgewertet werden. Auf Grundlage dieser Definition ergeben sich ein Anteil von Zweitsprachler/innen in der Erwerbsbevölkerung von 13,7 Prozent, und ein Anteil von 12,8 Prozent an der Gruppe der Arbeitnehmer/innen (vgl. Tabelle 3 im Anhang).

Zur Aufbereitung der Lohnvariable

Die leo.-Studie erhebt Informationen zum monatlichen Bruttolohn der aktuellen Erwerbstätigkeit (ohne Abzug von Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen). Im leo.-Survey machen allerdings ca. 37 Prozent der befragten Teil- und Vollzeitbeschäftigten keine Angaben zu ihren Bruttolöhnen (sog. item-nonresponse) – eine Größenordnung, die in der Survey-Forschung auch aus anderen Befragungen zum Thema Einkommen bekannt ist. Andererseits sind 87 Prozent derjenigen, die Aussagen zu ihrem Verdienst verweigern, dazu bereit, ihren Lohn zu klassifizieren (≤ 400 €, 401-1.000 € oder > 1.000 €). Um die verbleibenden Fälle mit Blick auf die deskriptiven Darstellungen in Kapitel 3 nicht zu verlieren, wurden die restlichen Antwortausfälle unter Zuhilfenahme eines einfachen Imputationsverfahrens, das sich einer Regressionsanalyse der vollständigen vorhandenen Datensätze bedient, ergänzt.

Literalitätsvariablen und „Plausible Values“

Der Level-One Datensatz enthält für jede/n Befragte/n fünf (stetige und diskrete) Literalitätswerte (sog. „Plausible Values“, vgl. Bilger et al. (2011)). Es wäre falsch, die einzelnen Plausible Values als individuelle Literalitätswerte für eine Person zu interpretieren; ebenso ist es nicht korrekt, ihren Mittelwert zu bilden und damit beispielsweise Kontingenztafeln zu erzeugen. Vielmehr sind Plausible Values dazu geeignet, mit Blick auf die Gesamtpopulation effizientere Schätzungen zu generieren. Sämtliche Schätzungen und deskriptiven Analysen in diesem Artikel wurden daher fünf Mal durchgeführt (je ein Durchgang pro Plausible Value). Anschließend

9 Weitere Details finden sich in Bilger et al. (2011).

wurde das arithmetische Mittel der fünf Einzelergebnisse gebildet und der zugehörige Standardfehler so angepasst, dass die Imputations- bzw. Messfehlervarianz Berücksichtigung findet.

Der leo.-Datensatz enthält eine diskrete Literalitätsvariable, die die Lese- und Schreibkompetenz der Befragten in fünf sog. α -Levels aufteilt (vgl. Abbildung 1), und eine stetige Messung der Lese- und Schreibfähigkeit (nachfolgend: Literalitäts-Score). Für unsere Analysen greifen wir wechselseitig auf beide Variablen zurück.

3. Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen in der Erwerbsbevölkerung – ein Vergleich

Wir definieren die Erwerbsbevölkerung als Voll- oder Teilzeitbeschäftigte und Personen, die angeben, aktuell arbeitslos gemeldet zu sein. 4,5 Prozent der Erwerbsbevölkerung (Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen) sind von *Analphabetismus im engeren Sinne* (α -Level 1-2) betroffen (vgl. Abbildung 1). Dieser liegt bei Unterschreiten der Satzebene vor, d. h. eine Person kann zwar einzelne Wörter lesen oder schreiben, nicht jedoch ganze Sätze.¹⁰ Die betroffenen Personen setzen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammen. Weitere 9,8 Prozent der Erwerbsbevölkerung sind sog. *funktionale Analphabeten* (α -Level 3). Diese Personen sind zwar in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, haben aber bereits bei kürzeren zusammenhängenden Texten Probleme. Zudem beherrschen 25,6 Prozent der Erwerbsbevölkerung die Rechtschreibung, wie sie zum Ende der Grundschule (vierte Klasse) für ein Vorrücken in weiterführende Schulen vorausgesetzt wird, nicht ausreichend (sog. „*fehlerhaftes Schreiben*“). Damit verfügen insgesamt annähernd 40 Prozent der Erwerbsbevölkerung über unzulängliche Lese- und Schreibkenntnisse. Es fällt zudem auf, dass sich die vorgelegte Verteilung hinsichtlich der Erwerbsbevölkerung kaum von den bekannten Zahlen für die gesamte Bevölkerung (18-64 Jahre) unterscheidet. Es handelt sich bei der Erwerbsbevölkerung also nicht um eine strukturell besser literalisierte Teilpopulation.

Abbildung 2 beschreibt einige der wesentlichen (arbeitsmarktrelevanten) Unterschiede zwischen Zweitsprachler/inne/n und Erstsprachler/inne/n. Zum Erhebungszeitpunkt 2010 gingen ungefähr 84 Prozent der Zweitsprachler/innen und 91 Prozent der Erstsprachler/innen einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nach. Umgekehrt bedeutet dies, dass – bezogen auf die vorliegende Definition der Erwerbsbevölkerung – ca. 16 Prozent der Zweitsprachler/innen und neun Prozent der Erstsprachler/inne/n arbeitslos waren. In der Gruppe der Erwerbstätigen lagen die Löhne der Erstsprachler/innen im Mittel etwa 369 € höher als der Verdienst der Zweitsprachler/innen. Letzteres gilt vor dem Hintergrund, dass praktisch kein Unterschied in der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit besteht. Andererseits fördert ein Blick auf die (kumulierten) schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse deutliche Differenzen zwischen den beiden Gruppen zu Tage. Die in dieser Arbeit verwendete

10 Für diese und die folgenden Definitionen vgl. Grotlüschen und Riekman (2011a).

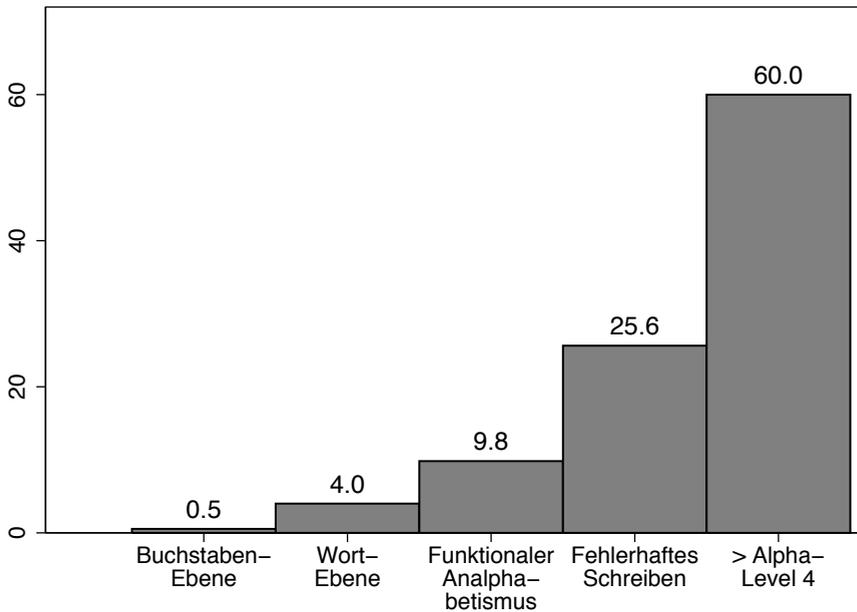


Abbildung 1: α -Levels, Verteilung in der Erwerbsbevölkerung (Voll- bzw. Teilzeitbeschäftigte und Arbeitslose)

Quelle: leo. – Level-One Studie, 2011, eigene Berechnungen; 5.695 Beobachtungen, darunter 581 Zweitsprachler/innen. Anmerkung: Durchschnittswerte (probability weighted) basierend auf fünf Plausible Values. Zum Vergleich: Die Gesamtbevölkerung einschließlich Personen in Elternzeit, Hausfrauen und Hausmänner, Rentner/innen, erwerbsunfähige Personen und Schüler/innen variiert wie folgt: α -1: 0,6 %. α -2: 3,9 %. α -3: 10,0 %. α -4: 25,9 %, über α -4: 59,7 %).

Bildungsvariable bezieht sich auf den höchsten im Aus- oder Inland erworbenen berufsqualifizierenden oder (falls nicht vorhanden) schulischen Abschluss und fasst diesen zu drei Qualifikationsniveaus zusammen: niedrig qualifiziert = kein Abschluss, Hauptschul-/Realschulabschluss ohne weiteren berufsqualifizierenden Abschluss, Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung, einjährige Schule des Gesundheitswesens (oder vergleichbar); mittel qualifiziert = Abitur ohne weiteren berufsqualifizierenden Abschluss, Lehre, Beamte/Beamter mittlerer Dienst, Berufsfachschule (oder vergleichbar); hoch qualifiziert = Meister/innen, Fachakademie, Fachhochschulen, Universität, Promotion (oder vergleichbar). Im Durchschnitt verfügen Zweitsprachler/innen über ein niedrigeres Bildungsniveau. Während z.B. etwa 16,6 Prozent der Zweitsprachler/innen (Fach-)Abitur haben, beläuft sich der Anteil der Erstsprachler/innen in diesem Bildungssegment auf 27,3 Prozent. Bei den Personen mit Realschul- oder vergleichbarem Abschluss liegen die Zweitsprachler/innen (Erstsprachler/innen) bei einem Anteil von 46,5 Prozent (57,9 Prozent), und im unteren Bildungsbereich belaufen sich die Zahlen auf 36,9 Prozent bzw. 14,8 Prozent.¹¹ Als Randnotiz lohnt es, darauf hinzuweisen, dass fast die Hälfte (44,5 Prozent) der Zweitsprachler/innen ihren Abschluss im Ausland erworben haben.

¹¹ An dieser oder späteren Stellen auftretende Abweichungen der Summen von 100 % sind rundungsbedingt.

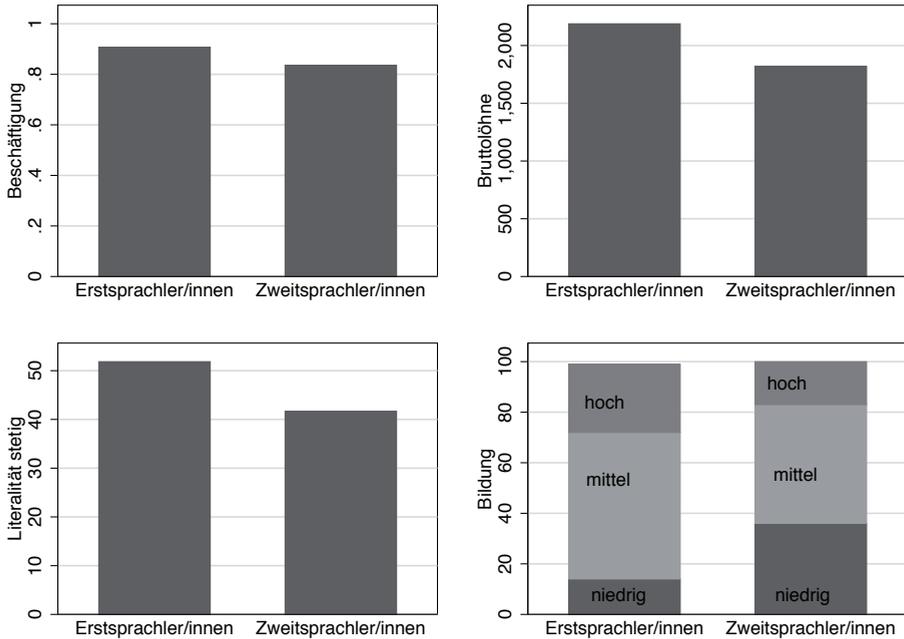


Abbildung 2: Unterschiede zwischen Zweitsprachler/inne/n und Erstsprachler/inne/n, Erwerbsbevölkerung

Quelle: leo. – Level-One Studie, 2011, eigene Berechnungen; 5.695 Beobachtungen, darunter 581 Zweitsprachler/innen; Bruttolohnvergleich: 4.552 Beobachtungen, darunter 433 Zweitsprachler/innen. Anmerkung: Durchschnittswerte (probability weighted) basierend auf fünf Plausible Values.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist ein Blick auf die Lese- und Schreibfähigkeit der Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen im Vergleich. Abbildung 3 enthält eine in Form von Kernel-Density-Schätzungen ausgeführte komparative Darstellung der (stetigen) Literalitäts-Variable. Die Graphik macht deutlich, dass die Literacy-Verteilung (Dichtefunktion) der Zweitsprachler/innen links von der Funktion der Erstsprachler/innen liegt. Ein Großteil der Wahrscheinlichkeitsmasse der Erstsprachler/innen liegt zwischen den Werten 40 und 70, während dies bei Zweitsprachler/innen zwischen 30 und 50 der Fall ist. Zusätzlich zeigt Abbildung 2, dass auch die arithmetischen Mittel der stetigen Literalitäts-Variable (Zweitsprachler/innen: 40,94 und Erstsprachler/innen 51,36) deutlich voneinander abweichen.¹²

12 Die Durchführung eines t-Test-Mittelwertvergleichs zeigt, dass die Hypothese der Gleichheit der beiden Mittelwerte abgelehnt werden kann (p-Wert ≈ 0).

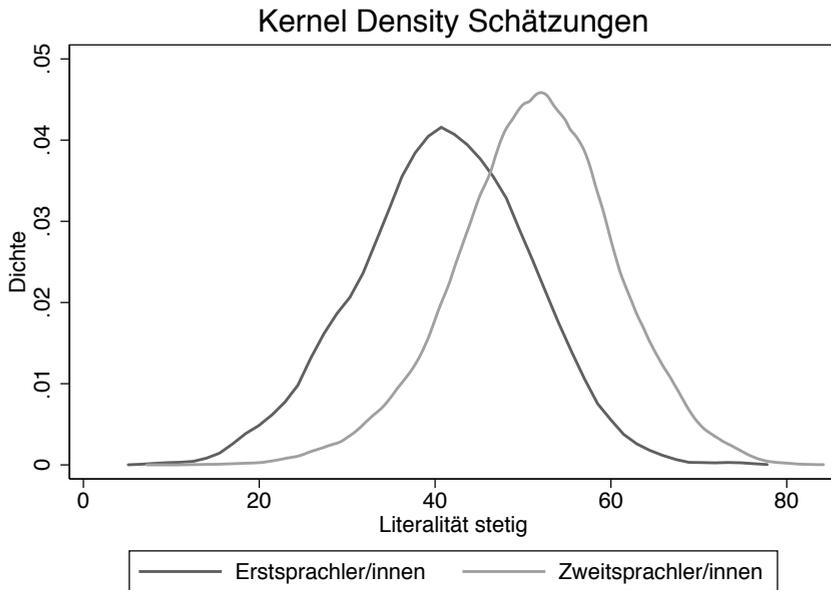


Abbildung 3: Verteilung des Literalitäts-Scores (stetig), Zweitsprachler/innen und Erstsprachler/innen, Erwerbsbevölkerung

Quelle: leo. – Level-One Studie, 2011, eigene Berechnungen; 5.695 Beobachtungen, darunter 581 Zweitsprachler/innen. Anmerkung: Durchschnittswerte (probability weighted) basierend auf fünf Plausible Values.

4. Bestimmungsfaktoren der Literalität von Zweitsprachler/inne/n

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass zwischen Zweitsprachler/inne/n und Erstsprachler/inne/n auf dem Arbeitsmarkt einige grundsätzliche Unterschiede bestehen: Die Erwerbsquote unterscheidet sich um etwa sieben Prozent-Punkte und auch die Löhne der erwerbstätigen Zweitsprachler/innen liegen im Mittel erheblich unter denen der deutschsprachig aufgewachsenen Personen. Gleichzeitig liegt die Literalitätslücke bei ca. 20 Prozent ($= (40,94 - 51,36) / 51,36$; stetiger Literalitäts-Score, vgl. Abbildung 2). Wie in Abschnitt 1.1 ausführlich erläutert, legt die Literatur nahe, dass dieses Literalitätsgefälle eine bedeutende Rolle für den unterschiedlichen Arbeitsmarkterfolg der beiden Gruppen spielt. Es ist daher von besonderem Interesse, ein Verständnis für die Heterogenität in den Lese- und Schreibfähigkeiten der Zweitsprachler/innen zu entwickeln. In diesem Abschnitt werden wir daher genauer analysieren, welche Faktoren in Verbindung mit der Literalität von Zweitsprachler/inne/n stehen.

Die Lese- und Schreibkompetenz einer Person – ihr Schriftsprachkapital – stellt einen bedeutenden Teil ihres Humankapitals dar. Während das mündliche Sprachkapital der Erstsprache ohne größere Mühen erworben wird, liegen dem zumeist mündlichen und schriftlichen Erlernen einer Zweitsprache größere Anstrengungen zugrunde (vgl. Chiswick 1991 und 1995). Die theoretischen

Überlegungen hierzu, insbesondere mit Blick auf das ökonomische Kosten-Nutzen-Kalkül und daraus entstehende Anreize zum Erlernen der (Zweit-)Sprache, wurden bereits ausführlich in Abschnitt 1 dargestellt. Empirisch nähern wir uns der Frage nach den Korrelaten von Literalität bei Zweitsprachler/innen mit einer Reihe von linearen Regressionsmodellen. Im Falle binärer abhängiger Variablen greifen wir der einfacheren Interpretation wegen auf lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zurück. Alle geschätzten Parameter sind arithmetische Mittel, die aus fünf gewichteten Regressionen – basierend auf dem jeweiligen Plausible Value – gebildet wurden. Die zugehörigen Standardfehler berücksichtigen die durch die Plausible Values bedingte Messfehlervarianz, jede der fünf Einzelschätzungen ist heteroskedastiebereinigt („robust“) und berücksichtigt mögliche Korrelationen der Fehlerterme auf Bundeslandebene („cluster“).

Nachfolgend betrachten wir nun also die Beziehung zwischen Literalität und wichtigen individuellen Merkmalen der Zweitsprachler/innen, beispielsweise dem Bildungshintergrund oder dem Alter zum Zeitpunkt der Migration. Wir schätzen hierzu acht verschiedene Modelle, wobei zwei unterschiedliche abhängige Variablen zum Einsatz kommen (vgl. Tabelle 1).

In den Spalten mit ungerader Zahl verwenden wir jeweils den natürlichen Logarithmus des Literalitäts-Scores ($\ln L. S.$) und in den Spalten mit gerader Zahl eine binäre Variable, die für einen α -Level kleiner vier (kumulierter funktionaler Analphabetismus in der deutschen Schriftsprache) die Ausprägung „1“ und sonst eine „0“ annimmt. Auch bezüglich der Samples unterscheiden sich die Schätzmodelle. Die Basisspezifikation in den Spalten (1) und (2) verwendet alle im leo.-Sample beobachteten Zweitsprachler/innen, unabhängig von deren Erwerbsstatus. In den Spalten (3) und (4) beschränken wir uns auf das kleinere Sample der nicht deutschsprachig aufgewachsenen Erwerbsbevölkerung, und die Spalten (5) bis (8) unterteilen dieses Sample noch einmal nach Geschlecht. Allen Spezifikationen ist dabei gemein, dass kontrolliert wird für das Alter, das Bildungsniveau (Basiskategorie: niedrig), das Geschlecht (binäre Variable: „1“ = Mann), eine vorhandene Ehe (binäre Variable: „1“ = verheiratet), die Anzahl der im Haushalt lebenden Personen, eine deutsche Staatsbürgerschaft (binäre Variable: „1“ = deutsch) und das Bundesland des Wohnsitzes (Bundesland-fixe-Effekte) der Befragungspersonen.

Spalte (1) zeigt, dass im vollen Zweitsprachler/innen-Sample jene mit mittlerem Bildungsabschluss etwa zwölf Prozent bessere, und jene mit hoher Bildung um etwa 21 Prozent bessere Testergebnisse als Zweitsprachler/innen mit geringer Bildung erzielen. Es ist wenig überraschend, dass sich ein starker positiver Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Literalität auch dann zeigt, wenn wir in Spalte (2) als abhängige Variable den binären Indikator für funktionalen Analphabetismus in der deutschen Schriftsprache verwenden: Ein hoher Bildungsabschluss geht beispielsweise einher mit einer gegenüber Zweitsprachler/innen mit niedriger Bildung um 34 Prozent-Punkte geringeren Wahrscheinlichkeit des funktionalen Analphabetismus bezüglich der deutschen Schriftsprache. Dieser Zusammenhang erweist sich in den Spalten (3) bis (8) als sehr robust gegenüber Beschränkungen des Samples und gilt in ähnlicher Größenordnung auch für die Erwerbsbevölkerung sowie für Männer und Frauen. Auch geschlechterspezifische Unterschiede in den Lese- und Schreibfähigkeiten der Zweitsprachler/innen lassen sich feststellen: Laut den Spezifikationen (1) und (2) erzielen Männer etwa acht Prozent niedrigere Testwerte

als Frauen und haben eine ca. 15 Prozent höhere Wahrscheinlichkeit, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein. Diese Differenz in der Literalität zwischen Männern und Frauen findet sich in den Spalten (3) und (4) auch für die Erwerbspopulation unter den Zweitsprachler/inne/n und korrespondiert mit den Resultaten von Grotluschen und Riekmann (2011a und 2011b), die für die leo.-Gesamtpopulation ebenfalls im Mittel eine höhere Literalität von Frauen konstatieren.

Einen statistisch signifikanten Koeffizienten der Ehe-Variable weist dagegen keine der Spezifikationen aus. Wir können im Datensatz nicht identifizieren, ob der Befragte mit einer deutschsprachigen Person verheiratet ist, und es besteht die Möglichkeit, dass der Koeffizient nahe Null das Mittel aus zwei verschiedenen Wirkrichtungen bildet: So könnte eine Ehe mit deutschsprachig aufgewachsenen Partner/innen sich positiv auf die deutsche Sprache und folglich auch die deutschsprachige Literalität auswirken, während das Gegenteil für Ehepartner/innen aus dem eigenen Sprachraum gelten mag (im ersten Fall ist anzunehmen, dass zu Hause mindestens teilweise deutsch gesprochen wird, während im letzteren Fall möglicherweise viel in der gemeinsamen Erstsprache kommuniziert wird). Die im Haushalt gesprochene Sprache könnte allerdings für den statistisch signifikanten negativen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Haushaltsmitglieder und Literalität verantwortlich sein: Während ein/e alleinstehende Zweitsprachler/in oft auch in der deutschen Sprache kommunizieren muss, wird in größeren Zweitsprachler/innen-Familien womöglich vorwiegend die Erstsprache gesprochen, bzw. genügt es in einer größeren Familie eventuell, wenn nur eine Person die deutsche Sprache beherrscht und beispielsweise Behördengänge für die gesamte Familie erledigen kann. Die Koeffizienten der Haushaltsgröße sind in den Männer- bzw. Frauen-Subsamples aufgrund der geringen Beobachtungszahl zwar nicht mehr statistisch signifikant, aber die Punktschätzer sind über alle Modelle (1) bis (8) sehr robust.

Betrachtet man den Zusammenhang von deutscher Staatsbürgerschaft und Literalität, so zeigt sich im kompletten leo.-Zweitsprachler/innen-Sample in den Spalten (1) und (2), dass Zweitsprachler/innen mit deutscher Staatsbürgerschaft im Durchschnitt etwa fünf Prozent höhere Testergebnisse erreichen bzw. eine etwa neun Prozent-Punkte geringere Wahrscheinlichkeit haben, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein. Die Punktschätzer legen einen solchen Zusammenhang auch für die kleineren Samples nahe, doch auch hier verhindern die geringeren Fallzahlen statistische Signifikanz. Inhaltlich ist zu vermuten, dass ein Zusammenhang von deutscher Staatsbürgerschaft mit höherer Literalität dadurch getrieben wird, dass Zweitsprachler/innen, welche sich um die deutsche Staatsbürgerschaft bemühen, in besonderem Maße motiviert sind und das Ziel verfolgen, dauerhaft in Deutschland zu bleiben. Diese Motivation dürfte gleichzeitig ihren größeren Erfolg beim Erlernen der deutschen Sprache erklären, der wiederum positive Folgen für die literale Kompetenz hat. Eine alternative Erklärung könnte sein, dass Spätaussiedler aus Russland einen großen Teil der Zweitsprachler/innen mit deutscher Staatsbürgerschaft ausmachen – insoweit diese Gruppe bessere Literalität in der deutschen Sprache verglichen mit anderen Zweitsprachler/inne/n aufweist, könnte dies zu den beobachteten Koeffizienten führen.

Alle Schätzungen kontrollieren zusätzlich für das Alter des Befragten, sowie das Zuzugsalter ins Einwanderungsland.¹³ Hier sind einige Vorbemerkungen angebracht: Aufgrund des Vorliegens von Querschnittsdaten sind die Variablen Alter, Zuzugsalter und bisherige Aufenthaltsdauer nicht getrennt voneinander identifizierbar. Dies liegt daran, dass zwei der genannten Variablen die Dritte immer perfekt erklären. Hält man beispielsweise das Alter konstant, so erfasst die Schätzung des Parameters des Zuzugsalters in Tabelle 1 daher neben eben dem Zuzugsalter auch den Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und Sprachkompetenz. Dies ist bei der Interpretation der Schätzungen zu berücksichtigen. Inhaltlich lässt sich argumentieren, dass das (fehlerfreie) Erlernen einer zweiten Sprache aus biologischen und kognitiven – in der sprachwissenschaftlichen Literatur wohl noch nicht abschließend geklärten – Gründen mit zunehmendem Alter meist schwieriger wird. In der Literatur ist in diesem Zusammenhang auch von der sog. „Critical Period Hypothesis“ die Rede (vgl. z. B. Newport 2002; Bleakley und Chin 2004). Diese besagt, dass eine kritische Altersperiode existiert, deren Überschreiten beim Erlernen einer Zweitsprache möglicherweise ein niedrigeres Literalitätsniveau nach sich zieht. Aus dieser Sicht würden wir einen negativen Koeffizienten des Zuzugsalters erwarten. Bezüglich der bisherigen Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland gilt unabhängig vom Zuzugsalter, dass ein längerer Aufenthalt bessere Lese- und Schreibkenntnisse erwarten lässt. Auch für diesen Mechanismus erwarten wir einen negativen Parameter. Da der geschätzte Koeffizient aber nicht zwischen den beiden Effekten diskriminiert und ein höheres Zuzugsalter in einem Querschnittsdatensatz mit geringerer Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland einhergeht, erwarten wir auch in der Summe einen negativen Zusammenhang.

Übereinstimmend mit den vorhergehenden Ausführungen zeigt der negative Koeffizient in Spalte (1), dass mit jedem zusätzlichen Lebensjahr, das eine Person später ins Einwanderungsland immigriert, 0,4 % niedrigere Literalitätsscores erzielt werden (bzw. eine 0,8 Prozent-Punkte höhere Wahrscheinlichkeit für geringe Literalität im Sinne der Alpha-Levels 1-3 besteht, siehe Spalte (2)). Auch dieser Zusammenhang ist sehr stabil – die Koeffizienten unterscheiden sich nur wenig, möglicherweise ist der Zusammenhang für Frauen etwas stärker ausgeprägt (Spalte (7) und (8)). Da bei gegebenem Alter und steigendem Zuzugsalter die Aufenthaltsdauer sinkt, lässt sich umgekehrt auch sagen, dass ein Sinken der Aufenthaltsdauer um ein Jahr mit einer Erhöhung der Sprachkompetenz um 0,4 Prozent-Punkte bzw. 0,8 Prozent-Punkte einhergeht. Zu welchem Anteil der Koeffizient letztlich Zuzugsalter oder Aufenthaltsdauer misst, lässt auf Basis der Querschnittsdaten nicht sagen (siehe obige Diskussion).

Der Alters-Koeffizient bringt zum Ausdruck, dass zunehmendes Lebensalter in der gesamten Zweitsprachler/innen/population (Spalte (1)) mit geringerer Literalität zusammenhängt. Die Tatsache, dass die Punktschätzer in den anderen Samples näher an Null sowie statistisch nicht mehr signifikant sind, deutet darauf hin, dass der signifikante Koeffizient in den Spalten (1) und (2) bedingt ist durch die nicht erwerbstä-

13 Ursprünglich enthielten zudem weitere Spezifikationen die Kontrollvariable „Zuzugsalter quadriert“ und „Alter quadriert“. Dabei stellte sich heraus, dass die Parameter dieser Variable sehr nahe bei Null liegen und nicht signifikant von Null unterschieden werden können. Wir haben daher in den finalen Schätzungen auf diese Variable verzichtet. Auf Anfrage stellen wir die alternativen Schätzungen gerne zur Verfügung.

Tabelle 1: Bestimmungsfaktoren der Literalität (Zweitsprachler/innen); Abh. Variable: Nat. Log. Literalitäts-Score (Ln L. S.) / funkt. Analphabetismus in der deutschen Schriftsprache (kumuliert) (≤ Funkt)

Abh. Variable	Bevölkerung			Erwerbsbevölkerung					
	Ges. Sample			Ges. Sample		Frauen		Männer	
	(1) Ln L. S.	(2) ≤ Funkt.	(3) Ln L. S.	(4) ≤ Funkt.	(5) Ln L. S.	(6) ≤ Funkt.	(7) Ln L. S.	(8) ≤ Funkt.	
Alter	-0,003**	0,005**	-0,001	0,003	-0,002	0,003	0	0,002	
<i>Std. Fehler</i>	0,001	0,002	0,001	0,003	0,003	-0,006	0,002	0,005	
Bildung mittel	0,125***	-0,199***	0,137***	-0,227***	0,136***	-0,241**	0,137***	-0,223**	
<i>Std. Fehler</i>	0,024	0,054	0,029	0,073	0,048	0,099	0,037	0,094	
Bildung hoch	0,206***	-0,341***	0,236***	-0,386***	0,243***	-0,418***	0,209***	-0,339*	
<i>Std. Fehler</i>	0,038	0,106	0,047	0,141	0,054	0,144	0,064	0,2	
Zuzugsalter	-0,004***	0,008***	-0,005***	0,008***	-0,003*	0,008*	-0,006***	0,009**	
<i>Std. Fehler</i>	0,001	0,002	0,001	0,003	0,002	0,004	0,001	0,004	
Mann	-0,075***	0,145***	-0,083***	0,168***	-	-	-	-	
<i>Std. Fehler</i>	0,019	0,045	0,027	0,065	0,041	-0,11	-0,002	-0,031	
Verheiratet	-0,014	-0,013	0,016	-0,062	0,043	0,083	0,047	0,121	
<i>Std. Fehler</i>	0,022	0,051	0,028	0,068	-0,029	0,061	-0,022*	0,058*	
Zahl der Hh.-Mitglieder	-0,022***	0,054***	-0,025***	0,059***	0,025	0,043	0,013	0,03	
<i>Std. Fehler</i>	0,007	0,012	0,009	0,016	0,063	-0,072	0,025	-0,101*	
Deutsche Nationalität	0,047***	-0,091***	0,033	-0,080*	0,051	0,085	0,027	0,058	
<i>Std. Fehler</i>	0,018	0,034	0,024	0,046	3,721***	0,332	3,691***	0,336*	
Konstante	3,831***	0,108	3,760***	0,218*	0,15	0,329	0,08	0,2	
<i>Std. Fehler</i>	0,037	0,092	0,049	0,115					
Bula. F.E. Chi²-Test	4,343	4,792	6,238	11,924	3,552	1,427	11,983	3,276	
Beobachtungszahl	905	905	581	581	260	260	321	321	

Quelle: leo. – Level-One Studie, 2011, eigene Berechnungen. Anmerkungen: Die Tabelle enthält gemittelte Parameter basierend auf fünf gewichteten (probability weighted) linearen OLS-Regressionen. Signifikanzniveau: 1% (***), 5% (**) und 10% (*). Die zugehörigen Standardfehler befinden sich unter den Parametern. Sie wurden unter Berücksichtigung der durch die Plausible Values bedingten Messfehlervarianz geschätzt. Jede der fünf Einzelschätzungen ist heteroskedastie-bereinigt („robust“) und bzgl. der Bundesländer „geclustert“.

tigen Zweitsprachler/innen. Daneben gilt es auch anzumerken, dass wie oben erwähnt der Alters-Schätzer bei Konstanzhaltung des Zuzugsalters auch die Aufenthaltsdauer in Deutschland mit abfängt. Wie schon erwähnt, würde man theoretisch vermuten, dass eine längere Aufenthaltsdauer sich positiv auf Literalität auswirkt. Der Alterskoeffizient erfasst damit den positiven Aufenthaltsdauerzusammenhang und die negative Beziehung von Alter und Literalität. Der negative Koeffizient lässt darauf schließen, dass der letztere Zusammenhang überwiegt.

5. Ergebnisse, Herausforderungen und Vorschläge

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) Sowohl die bestehende empirische Literatur als auch unsere deskriptiven Ausführungen in Abschnitt 3 zeigen, dass in der Erwerbsbevölkerung Zweitsprachler/innen deutlich schlechter lesen und schreiben als Erstsprachler/innen. Der Anteil derer, die in der deutschen Schriftsprache auf den Alpha-Levels 1-3 liegen, ist bei den Zweitsprachler/inne/n um ca. 30 Prozent-Punkte höher als in der Gruppe der Erstsprachler/innen. Darüber hinaus sind Zweitsprachler/innen schlechter in den Arbeitsmarkt integriert und verfügen im Schnitt über geringere Bildungsabschlüsse.
- 2) Unsere Ergebnisse sind konsistent mit der Hypothese, dass Literalität Arbeitsmarkterfolg mindestens zum Teil determiniert. Darauf aufbauend zeigen wir, dass höhere Bildung von Zweitsprachler/inne/n mit höherer Literalität und niedrigere Bildung mit geringerer Literalität einhergeht. Des Weiteren scheint ein späteres Zuzugsalter dem Spracherwerb und der Literalität in der erlernten Sprache abträglich zu sein.

5.1 Stichprobe und Fragebogen

Trotz der Einzigartigkeit der leo.-Level-One-Daten bestehen auch im Rahmen der vorliegenden Studie eine Reihe methodischer Verbesserungsmöglichkeiten. Auf die Chancen, die sich hierdurch für zukünftige Untersuchungen eröffnen, möchten wir nachfolgend näher eingehen. Dabei erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellen gezielt auf einzelne – für spezielle Forschungsfragen wichtige – Ansatzpunkte ab.

Grundsätzlich wäre es wünschenswert, im Rahmen der leo. – Level-One Studie über ein eigenes Zweitsprachler/innen-Subsample zu verfügen. Nach der vorliegenden Definition (Erstsprache nicht deutsch) ergibt sich in der aktuellen Erhebung eine Stichprobe von Zweitsprachler/innen von insgesamt 905 Personen. Betrachtet man beispielsweise nur die Erwerbsbevölkerung, reduziert sich die Stichprobe auf 581 Zweitsprachler/innen. Es versteht sich von selbst, dass ein genauerer Blick in verschiedene Teilgruppen mit dem Problem zu kleiner Fallzahlen einhergeht. Wir schlagen daher vor, zukünftige Wellen der Level-One Studie mit einer eigenen Zweitsprachler/innen-Stichprobe auszustatten. Hierbei sollte darauf geachtet werden, die wichtigsten Migrationsgruppen in ausreichendem Maße zu besetzen. Auch

wäre es wünschenswert, die Stichprobe nach dem Migrationsgrund auszusteuern, um Analysen in den entsprechenden Subgruppen vornehmen zu können.

Neben der Erweiterung der Stichprobenbasis schlagen wir vor, auch den Fragebogen zu ergänzen. Die nachfolgende Darstellung greift dabei nur einen kleinen Teil möglicher Themengebiete heraus. Je nach Forschungsfrage ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die Fragebogengestaltung. Einige der Ergänzungen sind jedoch von grundsätzlicher Natur und somit wohl für eine Vielzahl von Forschungsfragen relevant. Zu dieser Kategorie zählen aus unserer Sicht Fragen nach dem Herkunftsland, dem Beschäftigungsstatus, der Entlohnung der letzten Beschäftigung und der Berufserfahrung im Herkunftsland.

Speziell mit Blick auf Analysen der Literalität in der Zweitsprache ist es zudem wichtig, eine Selbsteinschätzung der Zweitsprachler/innen zur Lese- und Schreibkompetenz in ihrer Erstsprache zu erhalten, denn der aktuelle Forschungsstand in diesem Feld deutet darauf hin, dass ein differenziertes Beherrschen der Erstsprache auch das Erlernen der Zweitsprache fördert (vgl. Apeltauer 2006). Daneben kommt den zum Zeitpunkt des Zuzugs bereits vorhandenen Kenntnissen in der Sprache des Einwanderungslandes eine entscheidende Rolle zu und sollte abgefragt werden. Nicht unwichtig wäre zudem ein Test der Deutschkenntnisse (z. B. mit Aufgaben des Deutsch-Tests für Zuwanderer), um die deutschen Sprachkenntnisse mit den deutschen Schriftsprachkenntnissen laut leo.-Items korrelieren zu können. Erst dann kann geklärt werden, wie hoch funktionaler Analphabetismus unter denjenigen ist, die die deutsche Sprache mündlich sicher beherrschen.

Da das Erlernen einer Zweitsprache unter anderem auch durch das Umfeld der Person geprägt wird, erscheint es zudem sinnvoll, das private und berufliche Netzwerk (Familie, Freunde, Wohnumfeld etc.) der Zweitsprachler/innen zu beleuchten. Schließlich stellt beispielsweise die ökonomische Theorie darauf ab, dass die geplante Dauer des Aufenthalts im Einwanderungsland die Höhe des erworbenen Sprachkapitals beeinflusst.

5.2 Kausal oder nicht – das Endogenitätsproblem

In Abschnitt 4 stellt die Sprachkompetenz der Zweitsprachler/innen die abhängige Variable der Regressionsanalysen dar. Andere Untersuchungen – wie auch unsere sehr einfachen deskriptiven Darstellungen in Kapitel 2 – interpretieren dagegen die Literalität als wichtigen erklärenden Faktor für gesellschaftliche Zusammenhänge. Ein Beispiel aus dem Bereich der Ökonomik ist der Einfluss der Sprachkompetenz auf die Beschäftigungschancen und Löhne von Zweitsprachler/inne/n (vgl. Abschnitt 1.1). Solche Analysen postulieren häufig kausale Zusammenhänge – z. B. in der Art: Die Verbesserung der Lese- und Schreibkenntnisse von Zweitsprachler/inne/n ist Voraussetzung für eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt. Zwingend notwendig für solche ursächlichen Interpretationen ist allerdings, dass die gemessene Sprachkompetenz im empirischen Modell exogen ist. Dies bedeutet, dass es keine unbeobachteten (und damit in der statistischen Analyse nicht kontrollierbaren) Faktoren geben darf, die gleichzeitig die Sprachkompetenz und die interessierende abhängige Variable beeinflussen. Lassen sich Gründe finden, die gegen

die Exogenität einer Variable in der beschriebenen Art sprechen, sind die gefundenen Zusammenhänge streng genommen einer kausalen Interpretation nicht zugänglich. Dieses Problem tritt in vielen nicht-experimentellen empirischen Forschungsarbeiten auf, wird aber häufig ausgeklammert oder nur unzureichend beschrieben. Allein jedoch die Tatsache, dass ein Zusammenhang im statistischen Sinne signifikant ist, lässt noch keine Kausalschlüsse zu.

Es lassen sich sicherlich eine Reihe von ökonomischen Fragestellungen finden, bei denen die Exogenitäts-Annahme der leo.-Literalitätsvariable aus verschiedenen Gründen verletzt sein könnte. Exemplarisch sei an dieser Stelle ein für Analysen der Arbeitsmarktchancen aus unserer Sicht besonders wichtiger Grund herausgegriffen: Die Kompetenztests zur Lese- und Schreibfähigkeit werden nicht zu Beginn der Berufskarriere durchgeführt, sondern in Abhängigkeit von den individuellen Gegebenheiten des Befragten zu einem Zeitpunkt zu Beginn, in der Mitte oder am Ende des Erwerbslebens. Damit besteht die Möglichkeit, dass der bisherige Verlauf des Erwerbslebens, der sich unter anderem auch in der aktuellen Höhe des Lohns und der Integration in den Arbeitsmarkt niederschlägt, die Ergebnisse der Literalitäts-Tests beeinflusst. So entsteht eine Art Zirkelschluss (in der Literatur auch „reverse causality“ genannt): Einerseits beeinflussen bessere Lese- und Schreibkenntnisse die Chancen einer Integration in das Beschäftigungssystem, andererseits ist diese im Zeitverlauf aber selbst wieder ursächlich dafür, wie sich die Lese- und Schreibkompetenzen der Personen entwickeln. Um dieses Problem zufriedenstellend zu lösen, wäre es notwendig, die Literalität der Personen vor Eintritt ins Erwerbsleben (nach Abschluss der Schule und vor Beginn der ersten Erwerbstätigkeit) – oder besser zu mehreren Zeitpunkten vor und während des Erwerbslebens – zu messen. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist dies allenfalls mit Hilfe von Selbsteinschätzungen zu bewerkstelligen. Diese leiden jedoch bekanntlich unter dem Problem der Messungenauigkeit. Letztlich bleibt die Möglichkeit eine Panel-Studie aufzusetzen, die interessierende Bevölkerungsgruppen (Berufseinsteiger, Zweitsprachler/innen zum Zeitpunkt des Zuzugs etc.) in ihrem Lebensverlauf begleitet.

Eine breite Literatur in den Wirtschaftswissenschaften beschäftigt sich mit der Frage nach den Auswirkungen von kognitiven Fähigkeiten auf ökonomische Variablen wie z.B. Löhne oder – auf aggregierter Ebene – Wirtschaftswachstum. Die vorliegende Untersuchung ist mit dieser Literatur verknüpft, da ein Teil der Literatur (vgl. z.B. Hanushek und Woessmann 2008) Literalität als Maß für kognitive Fähigkeit betrachtet, und die leo.-Studie in diesem Sinne basale kognitive Fähigkeiten erfasst. Die in diesem Abschnitt angesprochene Frage, ob Literalität als exogen betrachtet werden kann, beschäftigt demnach auch die Forschung zu den Effekten von kognitiven Fähigkeiten – und ist auch in diesem Bereich nur unzureichend geklärt (Hanushek und Woessmann 2008). Eine Panel-Studie zu Literalität würde nur bedingt Abhilfe schaffen, denn soweit es zeitveränderliche unbeobachtete Variablen gibt, die sowohl mit der Änderung von Literalität über die Zeit wie auch mit Änderungen in der abhängigen Variable einhergehen, so lassen sich dadurch erzeugte Verzerrungen der Schätzkoeffizienten nicht in einem fixe-Effekte-Modell eliminieren. Einen Beitrag zur Identifikation der ökonomischen Auswirkungen von kognitiven Fähigkeiten könnte man aber liefern, indem man beispielsweise einem Subset der Befragten randomisiert die Teilnahme an Kursen zur Verbesserung der Literalität anbietet. Ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die nicht an derartigen Kursen teil-

nimmt, kann dann unter gewissen Annahmen (z. B. dass in diesen Kursen gleichzeitig keine nicht-kognitiven Fähigkeiten verändert werden) beispielsweise den kausalen Effekt von Literalität bzw. kognitiven Fähigkeiten auf Löhne identifizieren.

6. Literatur

- Aldashev, Alisher; Gernandt, Johannes; Thomsen, Stephan L. (2008): Language Usage, Participation, Employment and Earnings – Evidence for Foreigners in West Germany with Multiple Sources of Selection. ZEW Discussion Paper No. 08-090.
- Apeltauer, Ernst (2006): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs – Eine Einführung. Berlin, 7. Auflage, Langenscheidt, 1997/2006.
- Becker, Gary (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. In: Journal of Political Economy 70, S. 9-49.
- Becker, Gary (1993): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago, 3rd Edition, University of Chicago Press.
- Bilger, Frauke; Hartig, Johannes; Jäckle, Robert; Rosenblatt, Bernhard von; Strauss, Alexandra (2011): leo.-Level-One Studie, Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Methodenbericht, TNS Infratest Sozialforschung, mimeo.
- Bleakley, Hoyt; Chin, Aimee (2004): Language Skills and Earnings: Evidence from Childhood Immigrants. The Review of Economics and Statistics, Vol. 86, No. 2, S. 481-496.
- Borjas, George J (1994): The Economics of Immigration. In: Journal of Economic Literature, Vol. XXXII, S. 1.667-1.717.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien, Braumüller.
- Buddeberg, Klaus; Riekman, Wibke; Grotluschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), S. 28-31.
- Chiswick, Barry R. (1978): The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign Born Men. In: Journal of Political Economy 96 (55), S. 897-922.
- Chiswick, Barry R. (1991): Speaking, Reading, and Earnings among Low-skilled Immigrant,“ Journal of Labor Economic, 9 (2), S. 149-170.
- Chiswick, Barry R. (1997): The Economic Progress of Immigrants: Some Apparently Universal Patterns. In: William Fellner (Editor): Contemporary Economic Problems. Washington: American Enterprise Institute.
- Chiswick, Barry R.; Paul W. Miller (1995): The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses. In: Journal of Labor Economic, 13 (2), S. 246-288.
- Denny, Kevin; Harmon, Colm; Roche, Maurice (1997): The distribution of discrimination in immigrant earnings – evidence from Britain 1974-1993, In: IFS Working Paper, No. W97/19.
- Dustmann, Christian (1994): Speaking Fluency, Writing Fluency and Earnings of Migrants. In: Journal of Population Economics, 7, 133-156.
- Dustmann, Christian; Fabbri, Francesca (2003): Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK. In: Economic Journal, Royal Economic Society, Vol. 113(489), S. 695-717.
- Dustmann, Christian; Glitz, Albrecht (2011): Migration and Education. In: Eric A. Hanushek, Stephen Machin und Ludger Wössmann (Editoren): Handbook of the Economics of Education, Vol. 4, Elsevier B.V., S. 327-439.

- Dustmann, Christian; van Soest, Arthur (2001): Language Fluency and Earnings: Estimation with Misclassified Language Indicators. In: *Review of Economics and Statistics*, 83(4), S. 663-674.
- Ferrer, Anna; Green, David A.; Riddell, W. Craig (2006): The Effect of Literacy on Immigrant Earnings. In: *The Journal of Human Resources*, Vol. 41, Nr. 2, S. 380-410.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011a): leo. – Leve-One Studie. Kurzbericht. Universität Hamburg, Mimeo.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011b): leo. – Leve-One Studie, Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft, Universität Hamburg, <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>, zuletzt geprüft am 15.08.2012
- Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger (2008): The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*. 46:3, S. 607-668.
- Mincer, Jacob (1958): Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. In: *Journal of Political Economy* 66, S. 281-302.
- Mincer, Jacob (1974): *Schooling, Experience, and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Newport, Elissa L. (2002): Critical Periods in Language Development. In: L. Nadel (Editor): *Encyclopedia of Cognitive Science*. London, MacMillan Publishing Ltd./ Nature Publishing Group.
- Pischke, Jörn-Steffen (1992): Assimilation and the Earnings of Guestworkers in Germany. In: ZEW Discussion Paper, Nr. 92-17.
- Werdinger, Martin; Jäckle, Robert; Holzner, Christian; Piopiunik, Marc; Wössmann, Ludger (2009): *Humankapital in Deutschland*. Tübingen, Mohr Siebeck Verlag.

7. Anhang

Tabelle 2: Stichproben-Statistik (ungewichtet)

Variablen	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Erwerbsbevölkerung			Arbeitnehmer		
	Gesamt	Einheimische	Zweitsprachler	Bevölkerung	Einheimische	Zweitsprachler
Beschäftigte/r	0,799	0,805	0,745	-	-	-
<i>Std. Fehler</i>	0,401	0,396	0,436			
Zweitsprachler/innen	0,102	0	1	0,095	0	1
<i>Std. Fehler</i>	0,303	0	0	0,293	0	0
Alter	42,900	43,130	40,790	43,430	43,700	40,840
<i>Std. Fehler</i>	11,570	11,580	11,200	11,140	11,120	10,980
Bildung mittel²⁾	0,567	0,583	0,427	0,587	0,600	0,462
<i>Std. Fehler</i>	0,495	0,493	0,495	0,493	0,490	0,499
Bildung hoch²⁾	0,210	0,217	0,141	0,245	0,254	0,155
<i>Std. Fehler</i>	0,407	0,413	0,348	0,430	0,435	0,362
Mann	0,501	0,495	0,552	0,487	0,479	0,557
<i>Std. Fehler</i>	0,500	0,500	0,498	0,500	0,500	0,497
Partner	0,610	0,602	0,676	0,674	0,669	0,723
<i>Std. Fehler</i>	0,488	0,489	0,468	0,469	0,471	0,448
Zahl der Hh.-Mitglieder	2,505	2,460	2,900	2,611	2,575	2,952
<i>Std. Fehler</i>	1,290	1,264	1,437	1,267	1,250	1,381
Deutsche Nationalität	0,950	0,990	0,600	0,950	0,990	0,617
<i>Std. Fehler</i>	0,218	0,101	0,490	0,207	0,970	0,487
Lit.-Score¹⁾	49,200	50,150	40,890	50,420	51,300	42,010
<i>Std. Fehler</i>	9,929	9,531	9,49	9,532	9,108	9,386
Alpha 1-2¹⁾	0,0513	0,0373	0,175	0,0356	0,0242	0,145
<i>Std. Fehler</i>	0,221	0,19	0,38	0,185	0,154	0,352
Funkt. (Alpha 3)¹⁾	0,111	0,0931	0,264	0,088	0,072	0,242
<i>Std. Fehler</i>	0,314	0,291	0,441	0,283	0,258	0,429
Fehlerh. Schr. (Alpha 4)¹⁾	0,27	0,263	0,333	0,258	0,248	0,35
<i>Std. Fehler</i>	0,444	0,44	0,472	0,438	0,432	0,477
Beobachtungszahl	5.695	5.114	581	4.552	4.119	433

Quelle: leo. – Level-One Studie, 2011, eigene Berechnungen. Anmerkungen: Die Tabelle enthält den ungewichteten Mittelwert und (jeweils darunter) die Standardabweichung der in der Studie verwendeten Variablen. 1) Literalitätsvariablen basierend auf Mittelwerten aus fünf Plausibel Values. Basis-Kategorie: 2) niedrige Bildung.

Tabelle 3: Stichproben-Statistik (gewichtet)

Variablen	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Erwerbsbevölkerung			Arbeitnehmer		
	Gesamt	Einheimische	Zweitsprachler	Bevölkerung	Einheimische	Zweitsprachler
Beschäftigte/r	0,898	0,907	0,835	-	-	-
<i>Std. Fehler</i>	0,303	0,290	0,371			
Zweitsprachler/innen	0,137	0	1	0,128	0	1
<i>Std. Fehler</i>	0,344	0	0	0,334	0	0
Alter	42,630	43,040	40,080	42,930	43,320	40,280
<i>Std. Fehler</i>	11,000	11,020	10,560	10,790	10,780	10,510
Bildung mittel²⁾	0,563	0,579	0,465	0,573	0,584	0,491
<i>Std. Fehler</i>	0,496	0,494	0,499	0,495	0,493	0,500
Bildung hoch²⁾	0,258	0,273	0,166	0,275	0,291	0,171
<i>Std. Fehler</i>	0,438	0,446	0,372	0,447	0,454	0,377
Mann	0,544	0,534	0,606	0,540	0,529	0,609
<i>Std. Fehler</i>	0,498	0,499	0,489	0,498	0,499	0,489
Partner	0,747	0,745	0,762	0,775	0,774	0,782
<i>Std. Fehler</i>	0,435	0,436	0,426	0,417	0,418	0,414
Zahl der Hh.-Mitglieder	2,941	2,885	3,291	2,975	2,930	3,282
<i>Std. Fehler</i>	1,286	1,255	1,414	1,251	1,228	1,360
Deutsche Nationalität	0,904	0,978	0,441	0,912	0,979	0,456
<i>Std. Fehler</i>	0,294	0,146	0,497	0,283	0,143	0,499
Lit.-Score¹⁾	49,930	51,360	40,940	50,550	51,860	41,670
<i>Std. Fehler</i>	9,893	9,159	9,609	9,643	8,950	9,518
Alpha 1-2¹⁾	0,046	0,024	0,180	0,037	0,019	0,157
<i>Std. Fehler</i>	0,209	0,154	0,384	0,188	0,136	0,364
Funkt. (Alpha 3)¹⁾	0,098	0,073	0,258	0,087	0,064	0,248
<i>Std. Fehler</i>	0,298	0,260	0,438	0,283	0,245	0,432
Fehlerh. Schr. (Alpha 4)¹⁾	0,256	0,245	0,326	0,251	0,238	0,337
<i>Std. Fehler</i>	0,437	0,430	0,469	0,434	0,426	0,473
Beobachtungszahl	5.695	5.114	581	4.552	4.119	433

Quelle: leo. – Level-One Studie, 2011, eigene Berechnungen. Anmerkungen: Die Tabelle enthält den gewichteten Mittelwert und (jeweils darunter) die Standardabweichung der in der Studie verwendeten Variablen. 1) Literalitätsvariablen basierend auf Mittelwerten aus fünf Plausibel Values. Basis-Kategorie: 2) niedrige Bildung.

Autorinnen und Autoren

Frauke Bilger

Associate Director im Bereich Arbeit
und berufliche Bildung
TNS Infratest Sozialforschung, München
Projektleiterin des deutschen Adult
Education Survey (AES) im Auftrag des
BMBF
frauke.bilger@tns-infratest.com

Klaus Buddeberg

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Universität Hamburg
Fakultät EPB Sektion 3 Berufliche
Bildung und Lebenslanges Lernen
klaus.buddeberg@uni-hamburg.de

Ulrike Fickler-Stang

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV, Institut für
Rehabilitationswissenschaften
ulrike.fickler-stang@staff.hu-berlin.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen

Professorin für Lebenslanges Lernen
Universität Hamburg
Fakultät EPB Sektion 3 Berufliche
Bildung und Lebenslanges Lernen
anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Johannes Hartig

Professor für Educational Measurement
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
Bildungsqualität und Evaluation
hartig@dipf.de

Dr. Oliver Himmler

Senior Research Fellow
Max Planck Institute for Research on
Collective Goods
himmler@coll.mpg.de

Prof. Dr. Robert Jäckle

Professor für Volkswirtschaftslehre und
Statistik
FHWS – Hochschule für angewandte
Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt
Fakultät Wirtschaftswissenschaften
robert.jaeckle@fhws.de

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
rlehmann@educat.hu-berlin.de

Elisabeth Maué

Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
emaue@ife.uzh.ch

Dr. Wibke Riekmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
leo. – Level-One Studie
Universität Hamburg
Fakultät EPB Sektion 3 Berufliche
Bildung und Lebenslanges Lernen
wibke.riekmann@uni-hamburg.de

Bernhard von Rosenblatt

Ehemaliger Geschäftsführer der TNS
Infratest Sozialforschung, München,
und gegenwärtig Projektberater für
Datenerhebungen und Analysen
bmrosenblatt@t-online.de

Christoph Sondag

Papilio e.V.
christoph.sondag@papilio.de

Alexandra Strauß

Project Manager im Bereich Arbeit und
berufliche Bildung
TNS Infratest Sozialforschung, München
alexandra.strauss@tns-infratest.com